



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOZELMA NUNES GONÇALVES TORRES

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, MATERIAIS E INTERAÇÕES

ANGICOS

2024

JOZELMA NUNES GONÇALVES TORRES

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, MATERIAIS E INTERAÇÕES

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas

ANGICOS

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

T693b Torres , Jozelma Nunes Gonçalves.
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS,
MATERIAIS E INTERAÇÕES / Jozelma Nunes Gonçalves
Torres . - 2024.
99 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas .
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Administração,
2024.

1. Educação infantil. 2. espaços . 3. materiais
. 4. brindeira. I. Dantas , Elaine Luciana Sobral
, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

JOZELMA NUNES GONÇALVES TORRES

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, MATERIAIS E INTERAÇÕES

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Defendida em: 31/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Elaine Luciana Sobral Dantas, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Divoene Pereira Cruz Silva, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Milena Paula Cabral de Oliveira, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Dedico este trabalho, assim como toda minha trajetória na universidade (em memória) ao meu pai, Francisco Cícero Gonçalves. Queria muito que ainda estivesse aqui, queria que entrasse comigo na cerimônia de colação de grau, que visse que ouvi, guardei e estou botando em prática cada uma das suas palavras quando me disse “minha filha, estude!” O tenho feito, por mim, pelo senhor, por minha filha, a neta que infelizmente não conheceu. Mas quis Deus que nada disso fosse possível. Obrigada, PAI!

AGRADECIMENTOS

Aqui externo minha gratidão a todos aqueles que de alguma forma me impulsionou nessa jornada. Quero em primeiro lugar agradecer a Deus por todas as experiências que me permitiu viver, me dando força para seguir mesmo diante de todas as adversidades que enfrentei durante a graduação, sem sua força, Deus eu não teria conseguido. Agradeço a minha família, minha filha Maria Eliza, que me impulsiona a cada dia querer crescer e me tornar um exemplo para ela. Uma das mais importantes referências que posso ser para minha filha é a da busca pelo conhecimento. Agradeço a minha “idosa” preferida, minha mãe, por todo seu amor e cuidado. Ao meu marido, pelo apoio moral nas dificuldades. Aos meus irmãos, em especial Jaize Gonçalves e Josilene Gonçalves, a quem confiei meu bem mais precioso (minha filha) quando precisei participar de algum evento acadêmico. Aos meus sobrinhos. Preciso agradecer a Elaine Sobral, minha orientadora maravilhosa, aproveito e externo minha admiração por você. Te escolheria novamente! Ah, cabe exatamente aqui, agradecer ao incrível e acolhedor Educlin, esse grupo que me proporcionou viver as mais ricas experiências na pesquisa, a qual fez toda diferença em minha formação. Um agradecimento especial, a minha banca examinadora, Divoene Pereira e Milena Paula, obrigada por aceitarem esse desafio conosco. A minha amiga Daniela Mendes, que nesses anos todos tem me incentivado nos estudos, me apoia e quando penso que estou perdida ela me ajuda a recalcular a rota e seguir. Foi meu suporte/orientadora extra oficial na construção desse trabalho. Às minhas amigas, Doriane Vilar, mesmo longe, esteve sempre me incentivando a seguir. Minha amiga Arinéia Cândida, que em momentos de conflito interno me deu os melhores conselhos que eu poderia receber, não me apoiou retroceder, e hoje estou redigindo este texto em agradecimento a ela e aos demais. Obrigada, amiga. À minha amiga Ana Lúcia, que também busca me fortalecer quando a caminhada acadêmica parece ficar mais difícil em meio a maternidade. Agradeço a minha amiga Cinara Dantas que na primeira na primeira informação que recebeu sobre a abertura do curso de pedagogia na Ufersa em Angicos, logo me incentivou a tentar ingressar. Também agradeço aqueles que não foram citados, mas que sabem que significam muito para mim.

Meu muito obrigada!!!

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.
(Fornero apud Horn, 2004, p.23)

RESUMO

Nossa pesquisa intitulada “O brincar na Educação Infantil: espaços, materiais e interações”, busca investigar modos de organização dos espaços e vivência da brincadeira no cotidiano da Educação Infantil de 5 instituições na região do Semi-Árido no Rio Grande do Norte. A pesquisa é de cunho qualitativo e âncora nos princípios da abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski (2005; 2009) e nas ideias do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003). Cujas as características principais da teoria, são organizados por Freitas (2002; 2003). Na realização da pesquisa para construção de dados, com objetivo de Investigar modos como a brincadeira se presentifica na organização de espaços, materiais e interações no cotidiano da Educação Infantil de 5 instituições na região do Semi Árido no Rio Grande do Norte; seguimos o percurso metodológico de: sessões de visitas fotográficas, análise de imagens registradas; entrevistas semiestruturadas, sessões de observação participante. Compreendemos o importante papel desempenhado na brincadeira para o desenvolvimento da criança. É importante pensar a organização dos espaços das escolas infantis de forma intencional, oferecer à criança um ambiente aconchegante, que a criança tenha liberdade de interagir com seus pares, materiais e espaço. São as interações e a brincadeira eixos estruturantes do currículo (Brasil, 2017), nesse caso, precisamos pensar estratégias para que os espaços das escolas infantis, ofereça espaços e ambiente promotores das interações e da brincadeira. Com base nas entrevistas e análises das imagens, percebemos nas instituições visitadas, também através das entrevistas com as gestoras, que nossas escolas da infância ainda têm muito a mudar no sentido de organização espacial voltadas para o objetivo de que as crianças merecem esse protagonismo, interagir e brincar nos espaços da escola infantil, conceber experiências no brinquedo, nos espaços e nas relações que nesses ambientes se estabelecem.

Palavras-chave: Educação infantil; espaços; materiais; brincadeira.

ABSTRACT

Our research, entitled "Play in Early Childhood Education: Spaces, Materials, and Interactions," seeks to investigate the organization of spaces and the experience of play in the daily life of early childhood education in five institutions in the semi-arid region of Rio Grande do Norte, Brazil. This qualitative research is grounded in the principles of Lev S. Vygotsky's Cultural-Historical approach (2005; 2009) and the ideas of dialogism by Mikhail Bakhtin (1995; 2003), with key theoretical characteristics organized by Freitas (2002; 2003). The research aims to investigate how play manifests in the organization of spaces, materials, and interactions in early childhood education in these five institutions. Our methodological approach includes photographic visit sessions, analysis of recorded images, semi-structured interviews, and participant observation sessions. We understand the crucial role that play plays in children's development. It is essential to intentionally design early childhood school spaces to offer children a welcoming environment where they have the freedom to interact with their peers, materials, and space. Interactions and play are foundational elements of the curriculum (Brazil, 2017), so we must consider strategies to create spaces in early childhood schools that foster interaction and play. Based on interviews and image analyses, we observed in the visited institutions—also through interviews with school administrators—that our early childhood schools still have much to change in terms of spatial organization. This change is necessary to ensure that children deserve the opportunity to take the lead, interact, and play in their school spaces, engaging in experiences through play, spaces, and the relationships established in these environments.

Keywords: Early Childhood Education; spaces; materials; play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	INFRAESTRUTURA E ESPAÇO DAS INSTITUIÇÕES	28
Quadro 2 -	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	29
Quadro 3 -	CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	30

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Instituição 1.....	25
Imagem 2	Instituição 2.....	26
Imagem 3	Instituição 3.....	26
Imagem 4	Instituição 4.....	27
Imagem 5	Instituição 5.....	28
Imagem 6	Quadra da Instituição 1.....	51
Imagem 7	Espaço externo na Instituição 1.....	53
Imagem 8	Brinquedoteca na Instituição 5.....	54
Imagem 9	Brinquedoteca da Instituição 5.....	55
Imagem 10	Brinquedoteca na Instituição 4.....	56
Imagem 11 -	Sala de referência na instituição 4.....	56
Imagem 12	Sala de referência na instituição 4.....	57
Imagem 13	Sala da imaginação na instituição 4.....	57
Imagem 14	Sala da imaginação na instituição 4.....	58
Imagem 15	Espaço externo lateral na instituição 5.....	59
Imagem 16	Espaço externo lado de trás na instituição 5.....	60
Imagem 17 -	Campinho na instituição 5.....	61
Imagem 18 -	Pátio da frente da instituição 5.....	62
Imagem 19 -	Parquinho na instituição 3.....	64
Imagem 20 -	Parquinho na instituição 3.....	65

Imagem 21 -	Parquinho na instituição 3.....	66
Imagem 22 -	Parquinho na instituição 4.....	68
Imagem 23 -	Parquinho na instituição 4.....	69
Imagem 24 -	Parquinho na instituição 4.....	69
Imagem 25 -	Parquinho na instituição 4.....	70
Imagem 26	Sala de referência na instituição 1.....	72
Imagem 27 -	Sala de setor pedagógico na instituição 1.....	72
Imagem 28 -	Local na instituição 1.....	73
Imagem 29 -	Porta-livros na Instituição 3.....	75
Imagem 30 -	Sala de leitura na Instituição 4.....	76
Imagem 31 -	Recurso matemático.....	77
Imagem 32 -	Máscaras	77
Imagem 33 -	Brinquedoteca na instituição 4.....	78
Imagem 34 -	Brinquedoteca na instituição 4.....	78
Imagem 35 -	Interações na sala de referência na Instituição 4.....	80
Imagem 36 -	Interações na sala de referência na Instituição 4.....	81
Imagem 37 -	Interações na sala de referência na Instituição 4.....	81
Imagem 38 -	Brincar livre na sala de referência da Instituição 4.....	83
Imagem 39 -	Brincar livre na sala de referência da Instituição 4.....	84
Imagem 40 -	Brincar livre na sala de referência da Instituição 4.....	85
Imagem 41 -	Brincar livre na sala de referência da Instituição 4.....	85
Imagem 42 -	Brincar livre na sala de referência da Instituição 4.....	86

Imagem 43 -	Brincar livre na sala de referência da Instituição 4.....	87
Imagem 44 -	O brincar no pátio da Instituição 4.....	89
Imagem 45 -	O brincar no pátio da Instituição 4.....	90
Imagem 46 -	O brincar no pátio da Instituição 4.....	91
Imagem 47 -	O brincar no pátio da Instituição 4.....	91
Imagem 48 -	O brincar no pátio da Instituição 4.....	92
Imagem 49 -	Interação com o calendário na sala de referência na Instituição 4	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação Infantil
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
EDUCLIN	Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Justificativas e Motivações para o Estudo.....	17
1.2	O contexto do Projeto de Extensão “Cultura Lúdica na Infância: interações e brincadeira”	19
1.3	As questões e os objetivos da pesquisa	20
1.4	A estruturação do texto	21
2	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
2.1	A Pesquisa Qualitativa na Abordagem Sócio-histórica.....	22
2.2	Procedimentos Metodológicos de Construção e Análise dos Dados	23
2.3	As instituições campo de pesquisa.....	24
2.4	Os participantes da pesquisa	29
3	AS CRIANÇAS, A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.1	As Infâncias, as Crianças e suas Especificidades.....	30
3.2	A Brincadeira como Linguagem e Atividade Principal na Infância.....	32
3.3	A Brincadeira como Eixo Estruturante dos Currículos na Educação Infantil	38
3.4	A Organização de Espaços e Ambientes de Aprendizagem tendo como Centralidade o Brincar	45
4	OS ESPAÇOS E MATERIAIS DO BRINCAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	50
4.1	“Tem essa área aberta, ah, mas é planejado?” Pensando nos espaços existentes.	50
4.2	“Elas têm o parquinho em comum a todos na escola” - Os parquinhos [quase] sempre presentes	63
4.3	“Nós temos bola, fantoches, brinquedos em geral”: Os materiais que compõem os espaços	71
4.4	Os espaços, materiais e interações do brincar em um contexto específico	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

6	REFERÊNCIAS	98
---	--------------------------	----

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitos estudos e discussões sobre os currículos que são ou devem ser construídos têm sido problematizados e instituídos no plano legal, por estudiosos, órgãos públicos e por professores/ profissionais da educação infantil, coo mais recentemente também pelas crianças no cotidiano de instituições de infância, considerando as especificidades desta etapa educativa, Uma das características principais dos currículos para primeira infância é a ludicidade, o reconhecimento da brincadeira como forma básica de relação das crianças com o mundo social e natural, que impulsiona suas aprendizagens e seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) norteiam os currículos da Educação Infantil. A BNCC define seis direitos de aprendizagem (conviver, expressar, participar, brincar, conhecer-se, explorar) que se ancoram nos princípios constitucionais que fundamentam a educação no país, e foram pensados e definidos como princípios éticos, políticos e estéticos descritos nas DCNEI.

Na garantia desses Direitos as crianças podem construir conhecimentos significativos, produzir cultura vinculada a ludicidade e imaginação e transformar/ressignificar a realidade. O direito de aprender a brincar é assim descrito: Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) [...] (BRASIL, 2017, p. 36).

É considerando esse contexto que propomos o estudo sobre a brincadeira na Educação Infantil e os modos como estão organizados os espaços, os materiais e as interações do brincar.

1.1 Justificativas e Motivações para o Estudo

Ao iniciar a trajetória na universidade, especificamente na licenciatura em Pedagogia na UFRSA Campus Angicos, não imaginava que no decorrer do percurso perceberia o quanto sou e sempre fui apaixonada pela infância. Até iniciar o estágio obrigatório na Educação Infantil tinha certeza de que trabalhar com crianças não seria minha escolha para o futuro, apesar de em momentos na minha infância ter sonhado ser professora. A verdade é que durante minha vida eu sempre cultivei amor nos corações de muitas crianças, e tive o meu cultivado por eles, mas não parecia que era isso que eu queria como profissional, embora que hoje em meio aos estudos, descobri que diferente do que ouvi a vida toda, para ser educador infantil (o) não basta gostar de criança, tem que se manter em constante preparação.

O estágio na Educação Infantil me fez despertar o interesse de conhecer mais sobre a criança e suas infâncias. Nesse despertar pela Educação Infantil, busquei me aproximar mais dos estudos da infância na universidade. Então, pouco tempo depois, consegui me integrar no tão sonhado Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN (CNPQ / UFERSA), após participar de um processo seletivo, adentrando no projeto de Currículo e Brincadeira na Educação Infantil: sentidos e práticas cotidianas. No projeto tive a oportunidade de visitar escolas de Educação Infantil e novamente a oportunidade de contato com crianças, reafirmando mais uma vez que essa é a área de atuação que quero como profissional.

Através dos estudos realizados compreendemos a infância como a fase inicial da vida humana, determinado pelo fator etário e por fatores biológicos, sócio históricos e culturais (Lopes; Ubarana, 2012). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vigotski, 1998, p. 75).

Compreendemos por meio de Vigotski que somos transformados desde o nosso nascimento a partir do meio em que estamos inseridos, que essas transformações estão diretamente ligadas a cultura do meio e não se trata de um processo natural, mas que acontece mediante a reprodução cultural. Ainda, conhecemos que as crianças não são adultos em miniatura, pessoas com características próprias que vivem e agem no mundo deixando suas marcas, reproduzindo os próprios modos de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer. São essas peculiaridades da infância que me levam a querer conhecer cada dia (Lopes; Ubarana, 2012).

Na Educação Infantil é necessário espaços apropriados para possibilitar momentos de interação, brincadeiras e assim aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades das crianças. Segundo Horn (2017, p. 18.), “[...] A organização dos espaços é um importante elemento do currículo “[...] Um espaço pensado para crianças pequenas deveria contemplar o atendimento de suas necessidades e características” A autora ainda destaca a importância de materiais específicos para essa faixa etária e espaços apropriados para a brincadeira, assim como o contato com a natureza, buscando manter o foco na autonomia das crianças.

Foi neste caminho percorrido, nas experiências acadêmicas em componentes curriculares e estágio na educação infantil, na elaboração inicial de estudos sobre a etapa educativa citada, que chegamos a construção deste trabalho.

1.2 O contexto do Projeto de Extensão “Cultura Lúdica na Infância: interações e brincadeira”

No decorrer dos estudos no grupo EDUCLIN sobre infância e a brincadeira, percebeu-se a necessidade de ampliar os estudos sobre o papel da ludicidade e a brincadeira nas instituições da infância, assim foi cadastrado e iniciado um projeto de Extensão “Cultura Lúdica na Infância: interações e brincadeira”, onde envolveram-se as redes públicas municipais de Angicos, Afonso Bezerra, Assu, Currais Novos, Pedro Avelino, Santana dos Matos, Itajá, Ipanguaçu e Fernando Pedroza. A proposta era oferecer formação continuada sobre a temática, onde seria disponibilizado material de estudo e produzido um portfólio individual sobre ações que os professores realizam nas salas de referência após cada aula do curso. As aulas ocorriam por lives no Youtube. Ao todo se envolveram no projeto com cerca de 305 inscritos (cursistas) e 45 membros voluntários (31 discentes, 10 professores(as) da UFERSA e 04 professores(as) externos colaboradores)

O projeto foi concluído satisfatoriamente. E muitas reflexões surgiram, como uma proposta de realizar uma pesquisa sobre como a brincadeira aparece nos currículos dessas escolas e como aparecem e são organizados os espaços e materiais. Então, ao final do projeto enviamos para os professores um formulário perguntando se gostariam de participar de uma pesquisa sobre a temática. Dentre essas respostas selecionamos cinco instituições para realizar a pesquisa: “Currículo e Brincadeira na Educação Infantil: sentidos e práticas cotidianas”, sendo um dos objetivos deste projeto analisar os espaços e materiais do brincar na educação infantil. Realizamos visitas às escolas, na ocasião realizamos entrevistas semiestruturadas com as gestoras das referidas instituições, além das entrevistas por meio de do recurso audiovisual, também registramos por meio fotográfico os espaços das escolas infantis. Ainda sentindo que havia uma lacuna, decidimos escolher apenas uma instituição para voltar e agora observar as crianças em momentos de interação e brincadeiras com os materiais oferecidos disponibilizados pela escola e os espaços voltados para o brincar. A instituição escolhida foi a que durante as

entrevistas com a gestora mais mostrou mudanças nas práticas pedagógicas após a participação no curso. Nesse contexto, surgiu o desenvolvimento deste trabalho.

1.3 As questões e os objetivos da pesquisa

A constituição Federal de 1988 traz a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) define a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade e deve acontecer em espaços institucionais. O currículo da Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, articulando experiências e saberes nas práticas cotidianas (Brasil, 2009). As crianças devem ter liberdade de movimento além das salas de referência nos espaços internos e externos das instituições. E, todas as práticas pedagógicas e as experiências pensadas/planejadas precisam estar amparadas pelos eixos da Educação Infantil que são as interações e a brincadeira, eixos que participam da cultura infantil considerando as particularidade e especificidades das crianças e contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009)

A brincadeira na infância trata-se de uma atividade social, com contexto cultural. A imaginação nas brincadeiras tem muito mais representatividade do que aquilo que possa parecer, é na brincadeira que as crianças se utilizam de sistemas simbólicos para representar o real (Vigotski, 1984, apud Monteiro E Delgado, 2014). As autoras ainda afirmam que "brincar é uma maneira rica de as crianças construírem ativamente suas culturas infantis" (Monteiro e Delgado, 2014, p. 108). É nas brincadeiras que as crianças estabelecem relações/laços com outras crianças e também com adultos, desse modo, elas produzem e reproduzem a cultura do brincar na infância.

Entre os direitos de aprendizagem que a BNCC (2017) assegura, está a brincadeira no cotidiano da criança na escola, em diferentes espaços e parceiros, crianças como também adultos para a garantia de ampliação cultural, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, sensoriais, corporais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Pensando nisso, temos entendido que a escola precisa promover um ambiente possível para que as crianças se desenvolvam de forma autônoma, construindo sentidos sobre si e sobre o outro. Wolff (2020), traz a importância de compreender o significado dos termos espaço e ambiente, ela explica que:

O ambiente, dessa forma, apresenta-se como um elemento de relação, um organismo que revela e traduz pensamentos, jeitos desejos, de modos de ser e de se viver; carrega consigo os significados construídos dentro dele, apresenta e oferece-os a quem chega e acolhe o novo que transforma o já vivido. O ambiente não é um cenário, tem uma identidade construída na relação com adultos e crianças. O espaço em si tem características e propriedades que afetam as relações existentes nele e que traçam caminhos para as experiências vividas. (Wolff, 2020, p.15,16)

Enquanto percorremos estudos nos aprofundando sobre o contexto acima apresentado surgiram questões e problematizadoras sobre esses espaços que devem ser garantidos na Educação Infantil, tais como: Quais os espaços utilizados para a brincadeira na instituição de educação infantil? Quais os materiais utilizados pelas crianças durante o brincar? Quais os sentidos das gestoras sobre os espaços para a brincadeira na escola? Quais vivências acontecem durante a brincadeira em uma das instituições?

Considerando a problematização construída temos organizado como objetivos para este trabalho:

Objetivo Geral

Investigar modos como a brincadeira se presentifica na organização de espaços, materiais e interações no cotidiano da Educação Infantil de 5 instituições na região do Semi Árido no Rio Grande do Norte

Objetivos Específicos

Identificar espaços e materiais que oportunizam o brincar nas instituições de Educação Infantil. Analisar os sentidos produzidos por gestores sobre o lugar da brincadeira nos currículos e práticas cotidianas da Educação Infantil.

Observar modos como a brincadeira acontece nas interações e práticas cotidianas no contexto da Educação Infantil.

1.4 A estruturação do texto

Esta monografia apresenta o trilhar de uma pesquisa desenvolvida no contexto de iniciação científica, a qual evoluiu para o trabalho de conclusão de curso - tcc. O texto apresenta, introdução, justificativa e motivação para o estudo desenvolvido, no contexto do projeto que originou essa pesquisa, as questões e objetivos da pesquisa, objetivo geral e específicos, o

diálogo com outros estudos, aportes teóricos-metodológicos, a pesquisa qualitativa na abordagem sócio-histórica, procedimentos metodológicos para a construção e análise dos dados, as instituições campo da pesquisa, os participantes da pesquisa; as discussões teóricas dos conceitos às crianças, a brincadeira e a educação infantil; 3.1 as infâncias, as crianças e suas especificidades; a brincadeira como linguagem e atividade principal na infância; a brincadeira como eixo estruturante dos currículos na educação infantil; a organização de espaços e ambientes de aprendizagem tendo como centralidade o brincar; também trazemos as análises dos dados construídos na pesquisa sobre os espaços e materiais do brincar nas instituições de educação infantil, divididos no eixos: “tem essa área aberta, ah, mas é planejado?” pensando nos espaços existentes.; “elas têm o parquinho em comum a todos na escola” - os parquinhos [quase] sempre presentes; “nós temos bola, fantoches, brinquedos em geral”: os materiais que compõem os espaços; Os espaços, materiais e interações do brincar em um contexto específico; finalizando com as considerações finais deste trabalho e as referências utilizadas.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Abaixo apresentamos os aportes teóricos metodológicos que nos ampararam durante os procedimentos desta pesquisa, a qual se fundamenta nos princípios da abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski (2005; 2009) no dialogismo Mikhail Bakhtin (1995; 2003), o qual seus aspectos mais importantes da teoria se encontram organizados por Freitas (2002; 2003); nos estudos e definições da pesquisa qualitativa em Freitas (2002; 2003).

2.1 A Pesquisa Qualitativa na Abordagem Sócio-histórica

A pesquisa se ancora nos princípios da abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski (2005; 2009) e nas ideias do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003). Cujas as características principais da teoria, são organizados por Freitas (2002; 2003) que concorda com as duas abordagens de uma pesquisa qualitativa, que opta de uma maneira geral, as significações de sujeito em processo de elaboração de sentidos.

Partiremos do entendimento que os sentidos “estão carregados de contextos e significados que foram levados à reflexão de forma consciente e direta [...]”. Dantas (2022, p. 165). Consideramos que os sentidos descritos pelos gestores não são discursos de palavras sem importância, pelo contrário, é necessário sensibilidade para compreender tal significado.

Quanto aos sentidos, Vigotski vai dizer que “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência[...]”. Vigotski (2009, p. 465). Com isso, através de Vigotski compreendemos a magnitude de um discurso cheio de palavras, porém muito mais carregado de significados, é preciso estar atento para que nossa consciência seja impactada pelo discurso tomado de conceitos, ideias e representações.

E concordamos com Bogdan e Biklen (1994), que define a pesquisa qualitativa em educação, como condutora dos diversos contextos, onde os dados obtidos são ricos em circunstâncias descritivas relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. E onde o investigador tem como objetivo compreender com detalhes seu objeto investigado, e isso implica que se insira no contexto natural dos sujeitos investigados, conhecendo e se fazendo conhecer por eles ganhando a confiança, trabalhando com questões abertas.

2.2 Procedimentos Metodológicos de Construção e Análise dos Dados

Para o desenvolvimento do estudo, ampliamos nosso referencial teórico a partir de estudos sobre o tema, tendo como referências as teorizações sobre brincadeira e Educação Infantil, em especial, sobre a organização de ambientes de aprendizagem e materialidades do brincar, assim como, dialogamos com textos oficiais que orientam os currículos e esse planejamento de espaços e artefatos lúdicos.

Realizamos uma pesquisa de campo, envolvendo sessões de visita fotográfica (Bogdan e Biklen, 1994) e observação participante com registro em diário de campo e registros fotográficos em cinco instituições de Educação Infantil; e entrevistas semiestruturadas individuais com gestoras (diretoras ou coordenadoras pedagógicas) das referidas instituições. Nos pautamos nas orientações de Bogdan e Biklen (1994) acerca da inserção de pesquisadores em campo. Nos autores temos compreendido que o trabalho de campo leva o investigador a adentrar no mundo do sujeito pesquisado, buscando a compreensão de como ele realiza seu trabalho, deixando claro suas intenções, como aprender com ele e não de quem tem a ensinar e nada aprender, como quem já sabe tudo. O investigador não deve tentar modificar o ponto de vista do entrevistado, mas compreender as razões as quais os leva a assumi-los.

As entrevistas semiestruturadas individuais possibilitam que o tema seja abordado pelos sujeitos sem que se prenda às perguntas formuladas, afirma Minayo (2022), e ainda diz que a entrevista não significa uma conversa sem pretensão e neutra, uma vez que é utilizada como

meio para obtenção de informações relatadas pelos entrevistados, ela carrega um objetivo a ser investigado.

A forma de registro escolhida na construção/produção de dados foi o fotográfico e gravação de áudio das entrevistas. Através das imagens (fotografias) é possível analisar com mais atenção os espaços das escolas, em especial os espaços reservados para a brincadeira das crianças e de como são organizadas as salas de referência. Para Bogdan e Biklen (1994, p.143) “Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente [...]” Compreendemos a partir do autor que a fotografia pode nos apresentar muito mais elementos para análise do que seríamos capazes de identificar apenas na observação, diferente da observação a fotografia preservar para o investigador os elementos daquela situação, a qual apenas a partir da observação talvez não fosse possível a preservação da riqueza de cada detalhe. A fotografia pode levar o pesquisador novamente a revisitar novamente a situação/momento o qual a fotografia foi feita.

Bogdan e Biklen ainda tratam da importância da observação junto a fotografia para um estudo de pesquisa, quando enfatiza que o observador “pode proporcionar o sentido de toda a textura de relações que não podem ser vinculadas fotograficamente.” (p.143) Assim como as fotografias atribuem grande valor às análises realizadas pelo pesquisador, a observação também tem sua importância. Durante a observação apenas o olhar atento do observador será capaz de capturar as relações estabelecidas pelos sujeitos observados.

O investigador ao adentrar na instituição a qual pretende investigar precisa deixar claro suas intenções e pretensões, uma vez que a visita do investigador objetiva algo, é importante que a rotina dos sujeitos pesquisados se altere o mínimo possível com a presença do investigador e sua máquina fotográfica (celular)

E por fim, analisamos os dados construídos numa perspectiva discursiva, fazendo a devida triangulação e análise, considerando o contexto das políticas de currículo e educação infantil em discussão no país, seus avanços, recuos e diálogos com as práticas e as teorizações que fundamentam este estudo.

2.3 As instituições campo de pesquisa

As instituições escolhidas localizam-se em 5 cidades da região do sertão central do semiárido potiguar e foram aqui numeradas de 1 a 5. A instituição 1 está localizada no município de Itajá RN, atende educação infantil e fundamental; instituição de número 2, localiza-se no município de Assú/RN e atende EI e fundamental; instituição 3, está localizada no município de Ipanguaçu e atende apenas Educação infantil; a instituição de número 4

localizada no município de Fernando Pedroza também só atende Educação infantil e a instituição 5 está localizada no município de Pedro Avelino e atende apenas Educação infantil. Ou seja, 3 instituições são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) construídos através de um projeto de lei e padronizados em suas estruturas, no contexto do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.

Imagem 1 – Instituição 1



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 2 – Instituição 2



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 3 – Instituição 3



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 4 – Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 5 – Instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

Quadro 1 – INFRAESTRUTURA E ESPAÇOS DAS INSTITUIÇÕES

Instituição 1	Biblioteca/Sala de Leitura, Refeitório, Cozinha, Parque/Caixa de areia, Sala de Secretaria, Sala de Diretoria, Sala de professores (as), Jardim, Sala de AEE, Banheiro para crianças, Banheiro para adultos, Sala de depósito, Sala de Informática.
Instituição 2	Biblioteca/Sala de Leitura, Refeitório, Cozinha, Parque/Caixa de areia, Recepção, Sala de Secretaria, Sala de Diretoria, Sala de professores (as), Sala de vídeo, Banheiro para crianças, Banheiro para adultos, Sala de depósito, Sala de Informática.
Instituição 3	Cozinha, Sala de Secretaria, Sala de Diretoria, Jardim, Banheiro para crianças, Banheiro para adultos, Sala de depósito, Solário.
Instituição 4	Biblioteca/sala de leitura, refeitório, cozinha, parque/caixa de areia, parque coberto, recepção, secretaria, diretoria, sala dos professores, garagem, brinquedoteca, sala de vídeo, banheiro das crianças, banheiro para adultos, sala de depósito, sala de amamentação e solário, sala de fantasia.

Instituição 5	Cozinha, Sala de Diretoria, Sala de professores (as), Brinquedoteca, Sala de vídeo, Banheiro para crianças, Banheiro para adultos, Sala de depósito.
---------------	--

2.4 Os participantes da pesquisa

Abaixo apresentamos profissionais da educação de cada instituição que aceitaram participar, por meio de assinatura do Termo de consentimento. Os nomes das entrevistas são fictícios escolhidos por nós sem qualquer relação com seus nomes verdadeiros. As entrevistas fazem parte da equipe gestora da instituição, podemos ver os diferentes cargos de cada uma, como também elas possuem formações e diferentes áreas do conhecimento da educação, todas formadas na graduação em pedagogia, mas somente uma possui especialização em gestão.

Quadro 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Instituição	Nome	Função	Formação
1	Maria	Coordenadora pedagógica	Graduada em pedagogia e especialista em leitura e neurociências e psicopedagogia.
2	Rosa	Coordenadora pedagógica	Graduação em Pedagogia, Pós graduação em Psicopedagogia clínico e institucional, cursando especialização em Coordenação pedagógica com ênfase em gestão de pessoas.
3	Carmem	Gestora	Graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.
4	Marta	Vice diretora	Graduada em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Mestranda em Educação
5	Luciana	Gestora	Graduação em pedagogia, especialista em Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Escolhemos uma turma de Pré 2 da instituição 4, crianças de 5 anos, no turno vespertino. Seguimos com uma semana de observação da turma. As professoras também estão com nomes fictícios, são formadas em pedagogia. A professora titular possui especialização em educação infantil.

Quadro 3 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

PRÉ 2			
Instituição	Nome	Função	Formação
4	Eliana	Professora titular	Graduada em pedagogia e pós graduação em Educação infantil
	Fabiana	Professora auxiliar	Graduação em pedagogia
23 Crianças		13 meninas	10 meninos

3 AS CRIANÇAS, A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças estão na história retratadas de modos diferentes, tratadas de modos diversos. Mas, elas fazem parte das construções dessa história e viraram objeto de estudos de diferentes áreas das ciências também. Questionamentos sobre como aprendem e pensam as crianças despertam os estudiosos da filosofia, pedagogia e psicologia. Observações e indagações sobre como aparecem as crianças na história, movimentaram os sociólogos e historiadores. Aos poucos se avançava na “corrida” para compreensões sobre as crianças, e infâncias e seus modos de ser e de serem percebidas nas sociedades. Queremos pensar quais as concepções desses conceitos permeiam nossa pesquisa.

3.1 As Infâncias, as Crianças e suas Especificidades

As percepções sobre o que é a infância ocorreram mudanças e eram diferentes em cada sociedade e tempo. Hoje a ideia predominante sobre a infância é resultado de uma construção social que se iniciou na modernidade. A partir dos estudos desenvolvidos por Ariés e demais

estudiosos, ficou claro que as concepções de infância são construções sociais e históricas “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições da sociedade que estão inseridas.” (Kramer, 2006, p. 15).

A infância então é marcada como a fase inicial da vida humana, com um recorte etário, uma categoria geracional. Mas também é marcada por suas próprias características, advindas de seus sujeitos, a infância é também um grupo social, com suas produções de cultura e modos de relações sociais específicas dessa fase e essenciais para que seus sujeitos se desenvolvam (Ubarana; Lopes, 2012). Então a infância está vinculada por essas duas ramificações: ser uma fase de ser humano e ao mesmo tempo um grupo social único.

As infâncias tem suas semelhanças, na maneira com que as crianças dessa fase compreendem e estão no mundo, com sua formação cognitiva e biológica. São as especificidades da infância que as tornam semelhantes, como a capacidade de imaginar, a fantasia, a criação e a brincadeira (Kramer, 2006, p. 15). Para Lopes e Ubarana (2012), é através da ludicidade, imaginação e a brincadeira que as crianças veem o mundo e a si mesma, distinguindo assim os modos dos adultos. Sarmiento (2007, p. 35) afirma que “a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas a presença de outras características [...]”.

Mas é oportuno compreender que a infância não é única e estável, são diversas as condições que distinguem as infâncias, para Kramer (2006, p. 14) “A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade.”. São diversas as condições capazes de apresentar diferenças na infância de muitas crianças, o espaço geográfico, religião, classe social, etnia, gênero, etc.

A criança de classe social desfavorecida precisa, muitas vezes, ingressar no mundo do trabalho ainda na infância, enquanto que uma criança de classe social abastada poderá desfrutar dos direitos de ser criança, brincar, estudar e ser cuidada; se a criança vive em um lar no qual a família pertença a um determinado grupo religioso, ou não; a infância de crianças negras, brancas ou indígenas pode haver diferenças; assim como, o fato de ser menino ou menina também pode implicar diferenças nas infâncias. Todas as crianças passam pela infância, e elas são múltiplas. Para que haja desenvolvimento integral desse sujeito, a criança, o modo como ela vive a infância é de fato um marcador importante no desenvolvimento integral da criança. O meio social é o fator que determina a maneira a qual a criança vive a infância.

Não é possível formular apenas um conceito sobre o que é infância e criança. Uma vez que essas concepções vêm sendo elaboradas pela visão de mundo da sociedade. Para Dahlberg, Pense e Moss (2003) existem muitas crianças e muitas infâncias, que as ideias sobre elas são

construídas por nossos “entendimentos da infância e do que de fato as crianças são e devem ser.” (Dahlberg, Pense e Moss, 2003, p.63). Com isso é possível compreender que essas concepções são produtos históricos e culturais. Sendo assim, esses conceitos podem sofrer variações mediante o tempo e espaço, ou até no mesmo tempo e no mesmo espaço.

Lajolo (2006) descreve:

[...] Alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que infantes e infância foram diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana (...) sendo tantas quantas forem às ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizam. (Lajolo, 2006, p. 230).

A criança é um ser único, concreto e ativo na sociedade, são seres contemporâneos existentes no seu tempo presente. A criança não se resume a alguém que ainda se tornará no futuro, ao deixar de ser criança, são cidadãs, pessoas que possuem direitos, seres da cultura, produzem e nela são produzidos, Kramer (2003, p. 15). As crianças apesar de serem seres únicos e pertencentes a sociedade, difere do humano adulto, tem características próprias dessa fase, não é um adulto pequeno, um ser vazio a ser preenchido ou está em preparação para o futuro, tão pouco alguém em quem o adulto deve depositar suas expectativas, “pois a criança é uma pessoa inteira” (Lopes e Dantas, 2022, p. 26).

3.2 A Brincadeira como Linguagem e Atividade Principal na Infância

Temos reconhecido a criança como ser potente e de múltiplas linguagens. Para Sarmento (2007, p. 35), “todas as crianças desde de bebês, tem muitas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam”. A criança se comunica desde que nasce e são muitas as formas de comunicação observadas nas crianças. Ao nascer a criança precisa se fazer compreendida. Assim como qualquer humano, a criança pequena também tem suas necessidades que precisam e devem ser atendidas, e sua principal linguagem é o choro. O bebê chora com fome, com sono, quando sua fralda está suja ou se estiver doente, é dessa forma que o adulto compreende o momento certo para atender cada necessidade do bebê. Conforme a criança cresce, e suas funções psíquicas e motoras amadurecem ela aprende/desenvolve novas formas de comunicação por meio das relações sociais tecidas nas práticas culturais. De acordo com Gobbi:

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando veem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano, tais como, entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia-a-dia, envolvendo-se com seus

corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições. Basta estar disposto a olhar e estar atento a esse universo rico de propósitos que reclama ser compreendido. Frequentemente o termo “linguagem” é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. (2010, p.2)

Dentre as linguagens desenvolvidas pelas crianças “o brincar é a maneira mais rica de as crianças construírem ativamente suas culturas infantis.” (Monteiro e Delgado, 2014, p. 108). Compreendemos a brincadeira como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil e sua essencialidade na construção da criança como um ser produtor e co-construtor da cultura. Por meio da brincadeira a criança elabora sentidos, dá significados e ressignifica as coisas e o mundo à sua volta, “é por isso que a brincadeira é o principal modo de relação das crianças com o mundo, pois propicia a elaboração de sentidos outros em relação ao que é vivido, observado, experimentado” (Lopes e Dantas, 2022, p. 27).

Segundo Vigotski (2007), mesmo que o brincar não seja natural/biológico da criança, tornou-se parte da cultura social e infantil, isso porque para o autor a brincadeira é aprendida pelas crianças nas relações que se estabelecem socialmente, ou seja, na interação com o meio, “ao vivenciar com os outros e a linguagem as situações de vida, a criança expõe o que entende do mundo fazendo uso da linguagem em suas brincadeiras [...]”. (Lopes e Ubarana, 2012, No prelo) As autoras trazem que o conhecimento e desenvolvimento mental da criança é resultado das interações com o meio, não está em um, nem no outro, na criança nem no objeto mas na atuação de um sobre o outro.

Sendo a brincadeira uma marca tão específica e importante na infância, é necessário compreender que atividades se caracterizam como brincadeira nessa fase da vida das crianças. Lopes e Ubarana refletem sobre atividades que se caracterizam como brincadeira, e apontam os seguintes aspectos:

- o aspecto fictício;
- a tomada de decisão, a liberdade de entrar e sair, o que implica a necessidade de um acordo entre os parceiros;
- as regras não rígidas, modificáveis, que possibilitam a inversão de papéis;
- a repetição e a relativa ausência de consequências, pois além dos riscos de ganhar ou perder, nos jogos de regras há sempre a possibilidade de começar de novo. (2012, No prelo.)

Como podemos observar, nem todas as ações das crianças são necessariamente brincadeira, apesar do brincar ser uma atividade tão presente na infância. Para Brougère (2006, p. 9) a brincadeira se caracteriza “pela possibilidade de a criança ser sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incertas quanto aos resultados”. O autor reconhece a brincadeira

como principal atividade da criança. Na brincadeira a criança assume o papel que ela quiser, Brougère ainda afirma que a brincadeira “é uma atividade livre”. A criança brinca sozinha, acompanhada e/ou independente do lugar que esteja, ela sempre encontrará um jeito de brincar e qualquer coisa pode se transformar em brinquedo.

No caso de crianças bem pequenas, ela ainda não emprega significados aos objetos, o objeto certamente determinará a função para a ação da criança sobre ele, ou seja, para essa criança o objeto vai desempenhar a função para a qual foi criado. Porém, crianças maiores que já atingiram determinado nível do seu desenvolvimento cognitivo são capazes de interagir, empregar novos significados aos objetos. Vigotski (2007, p. 65) vai dizer que “no brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que ela vê”, um simples cabo de vassoura se transforma em um cavalo, uma sandália pode tranquilamente se transformar em uma canoa dentro de uma bacia com água, pois, “no brinquedo, o valor simbólico é a função” (Brougère, 2006, p. 14).

A brincadeira tem papel fundamental para o desenvolvimento das crianças desde bebês, de uma maneira completa o brincar contribui diretamente para a maturação infantil, seja no cognitivo, motor, social, cultural. Mesmo a brincadeira sendo a principal atividade na infância, não quer dizer que a criança passe todo seu tempo brincando, porém, se trata da principal ação que contribui ricamente para o desenvolvimento infantil, “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.” (Leontiev, 2019, p. 122). A criança age com a realidade, porém, sua ação é controlada pela brincadeira. Assim, a brincadeira assume esse papel tão essencial para o desenvolvimento e maturação das habilidades infantis. A brincadeira é uma atividade específica da espécie humana, mesmo que já observada a ludicidade em outras espécies, essa difere da brincadeira humana, “Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas puramente humana, atividade objetiva, que, por construir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (Leontiev, 2019, p 120). A brincadeira, então, possibilita a compreensão do mundo em torno das crianças, nessa relação onde os objetos aparecem em reconstruções, re-interações e re-organizações nas percepções infantis, as crianças desfaz e refaz na brincadeira a complexidade dos contextos e significa tudo. Isso explica o fato do brincar potencializar de forma tão poderosa o desenvolvimento e aprendizagem da criança no decorrer de toda sua infância.

Já Wallon vai afirmar que a ludicidade é marca fundamental da infância, entendida como a fase em que todas as atividades estão em fase inicial. Para Wallon, a criança ao nascer com

menos funções e suas capacidades reduzidas, tem mais possibilidade de se desenvolver. “Quanto maior o número de possibilidades, maior sua indeterminação. Também, quanto maior a indeterminação, maior a margem de progresso.” (Wallon, 2005 p. 52).

Segundo Wallon (apud Ubarana e Lopes, 2007)), a criança se desenvolve gradualmente como um ser sócio-cognitivo. As interações que ela estabelece com os outros desempenham um papel crucial nesse processo. Nesse contexto, a teoria de Wallon se alinha com a de Vigotski (1988), que ressalta a importância da interação social no desenvolvimento infantil, argumentando que a cultura e a linguagem oferecem os elementos fundamentais para a evolução do pensamento.

Se reconhecemos a ludicidade como característica principal da infância e que o desenvolvimento é fruto das interações sociais, também concebemos a criança como um ser de imaginação, que cria, recria e transforma a realidade do seu cotidiano por meio da brincadeira. Segundo Wallon, (2010, p. 81) “O gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontrados são evidentes na criança pequena. Deve a isso sua perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando por longos períodos tomados por operações puramente lúdicas.” ainda na opinião do autor:

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver, reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. [...] A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. (Ubarana e Lopes, 2007, p.65).

Partindo desse pensamento, é possível perceber a ludicidade em atividades desempenhadas pelas crianças na infância, em que não necessariamente se caracterizam brincadeira, como movimentos motores, por exemplo: andar, correr ou pular. São atividades em que ao realizar pode provocar satisfação e prazer na criança, basta observarmos uma criança pequena caminhando na rua com sua mãe ou na companhia de qualquer outro adulto, dificilmente essa criança fará todo o percurso sem que para ela pareça divertido. Para o adulto que a acompanha é apenas mais uma caminhada em direção a um determinado destino, para a criança é uma oportunidade de desfrutar aquele momento, observar cada elemento pelo qual sua visão alcançar, nisso, ela irá pular enquanto caminham, algumas crianças dançam, em outros momentos podem subir e saltar de calçadas. A ludicidade não está presente apenas na interação da criança com o brinquedo, mas em seu dia a dia em cada atividade que ela seja capaz de desempenhar, seja caracterizada brincadeira ou não.

Para Vigotski (1984) o brincar se define pela situação imaginária criada pela criança. Ainda segundo Vigotski (2007, p. 61) é incorreto considerar o brinquedo como uma atividade que dá prazer, pois, para o autor existem outras atividades capazes de proporcionar experiências de prazer à criança muito mais potentes do que o brinquedo, como por exemplo: “chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie”, assim como jogos podem ser incapazes de despertar prazer, se a criança não considera seu resultado final, nesse caso, jogos de disputa que o interesse da criança poderá estar apenas no final mediante um resultado que lhes seja satisfatório, o autor se refere especificamente às crianças no final da pré escola. Segundo Leontiev (2019, p. 123) “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no processo e não no resultado da ação”. Para as crianças de pré-escola, o resultado em um jogo de construção, por exemplo, encontra-se exatamente no processo, o resultado não lhe atribui importância, diferente dos jogos de disputa que o resultado é o que importa, no caso, vencer.

Compreendemos que nem todas as crianças se comportam de forma igual na brincadeira, que a sua fase do desenvolvimento influencia/determina seu comportamento e entendimento sobre o brinquedo. Conforme Vigotski (2007):

Para uma criança com menos de três anos de idade o brinquedo é um jogo sério, assim como o é para um adolescente, embora, é claro, num sentido diferente da palavra; para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel situações específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo signo do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a realidade. (p. 70)

Vigotski (2007, p. 67) enfatiza que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” No pensamento de Vigotski as mais importantes aprendizagens de uma criança acontecem durante a brincadeira, nas quais as experiências lúdicas moldam as habilidades práticas da criança, assim como noções de ética e moral. É nas interações vivenciadas durante o brincar que a criança concebe suporte para suas ações na vida real. Por fim, o brincar auxilia o desenvolvimento, influenciando sua conduta e seus valores no futuro.

A relação da criança com o brinquedo vai se modificando conforme a criança amadurece suas funções, suas percepções vão sendo alteradas e ela vai atribuindo novos significados, assim entendemos que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Vigotski, 2007, p. 64)

Vigotski ainda afirma que:

[...] para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel situações específicas em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo signo do brinquedo para uma criança em idade escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a realidade. (2007, p. 70)

A criança vai elevando os níveis da brincadeira conforme suas funções cognitivas amadurecem. Sendo a brincadeira principal atividade “em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 1988, p. 122). Essa transição é conceituada por Vigotski (2007) como zona de desenvolvimento proximal, concebida por meio da brincadeira, estabelecendo aquilo que a criança pode fazer sozinha ou com ajuda. Vigotski vai dizer que é “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vigotski, 2007, p. 67). No jogo a criança se comporta e assume papéis que ainda não é capaz de desempenhar, pois ainda não atingiu seu nível de desenvolvimento para isso. Por exemplo, quando o pai ou a mãe sai do carro, de imediato a criança pequena senta-se no banco do motorista, toma posse do volante e decide ali que ela é o motorista. Ela não se satisfaz em “dirigir” o carro no banco do carona, uma vez que ela percebeu que só é possível dirigir fazendo uso do volante, então ali a criança assume um papel na brincadeira que em seu cotidiano ela jamais poderia. Ainda, ele afirma que “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias não das coisas”. (Vigotski, 2007, p. 65). Com isso, reconhecemos a capacidade da criança de representar através/sobre os objetos, ela é capaz de pensar que possibilidades aquele brinquedo lhe oferece, assim, sua ação sobre o objeto independe do próprio objeto. É o que Vigotski (2007) chama de divergência entre os campos de significado e de visão.

Na brincadeira do faz de conta a criança reproduz cenas do cotidiano, situações reais as quais vivência, “Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias a assumir papéis presentes no contexto social.” (Kishimoto, 2006, p. 39). Como ao brincar de escola, ela assume o papel da professora, irá reproduzir o mais próximo possível da conduta real, respeitando as regras do comportamento de uma professora, e assim a criança reproduz na brincadeira a cultura do meio em que está inserida. Conforme destaca Kishimoto:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (2010 p. 01).

A brincadeira é um importante instrumento para o desenvolvimento infantil, por meio do brincar a criança acessa o mundo a sua volta, sua cultura, construindo seus próprios conceitos, ampliando seus conhecimentos e por fim se desenvolvendo de maneira completa, pois é “nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve.” (Kishimoto, 2010, p. 5). A brincadeira é uma das mais importantes ferramentas de comunicação/relação da criança com o mundo.

3.3 A Brincadeira como Eixo Estruturante dos Currículos na Educação Infantil

Partindo das compreensões que se têm sobre currículo, entende-se que a palavra currículo se originou da palavra curriculum, oriunda do latim. Sacristán vai discorrer sobre o significado da palavra e como ela se percebe na educação:

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (Sacristán, 2013, p. 16)

O currículo na educação então trata-se da delimitação que se dá ao que se espera que seja ensinado nas escolas, os conteúdos que precisam ser garantidos aos alunos e ministrados pelos professores. O conceito sobre currículo é um território de disputa há muitos anos e não existe uma única forma de definir. Silva (2016) define o currículo a partir de uma perspectiva social, cultural, política e capitalista, afirmando que “O currículo transmite a ideologia dominante” (Silva, 2016, p. 148) de cada sociedade.

Durante muito tempo as discussões acerca do conceito de currículo, eram delimitadas aos conteúdos científicos que deveriam ser transmitidos aos alunos. Porém, essa concepção foi mudando no decorrer dos anos com as mudanças na sociedade, e assim foi surgindo um novo conceito sobre o que é currículo ou o que deve compor o currículo escolar. Mediante essas transformações sociais percebeu-se a necessidade de o currículo acompanhar essas mudanças, ou melhor, incluir as perspectivas e nuances sociais ao pensar o currículo.

O currículo ainda permanece em essência incumbido de definir e selecionar o que é preciso ser garantido em aspectos de conteúdos científicos, mas além disso, tem se pensado o currículo como ‘um corpo com membros e ações’, Saviani diz que o currículo é a expressão da própria escola em atuação em prol de objetivos de aprendizagens aos alunos que o currículo:

O currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. (Saviani, 2016, p. 55)

O autor ainda afirma que o currículo diz respeito “ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são distribuídos” (Saviani, 2016, p. 55). Ou seja, o currículo envolve tudo que compõe a instituição de ensino e sua forma de organização, objetivando sempre a educação dos sujeitos, sendo assim, o currículo é tudo que ocorre no cotidiano escolar.

Quando pensamos na Educação Infantil, entendemos que não deve haver o currículo construído numa perspectiva dos conteúdos de igual modo ao ensino fundamental. As perspectivas da organização curricular para educação das crianças pequenas trazem outras nuances, que têm sido alcançadas ao longo dos anos. É preciso ter de direção a compreensão que as crianças pequenas e bem pequenas têm uma maneira específica de aprender e interagirem com o mundo e seus conhecimentos, logo o currículo deve seguir essas nuances. Por isso tem se construído uma perspectiva

Apenas com a promulgação da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, a criança foi reconhecida legalmente como sujeito de direitos. A constituição de 1988 determina como direito das crianças a Educação Infantil, ainda aponta os responsáveis que devem assegurar tal direito. No artigo 208, inciso IV, determina o acesso à Educação infantil de crianças de até 5 anos de idade em creches e pré-escolas. O documento ainda apresenta de que modo esses direitos se efetivam:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Brasil, (2016)

Outros dispositivos foram importantes na garantia do direito à Educação Infantil, a partir da Constituição de 1988. Dentre esses dispositivos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei, n. 8.069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. n. 9.394/96); e mais à

frente o Marco Legal da Primeira Infância (Lei. n. 13.257/16). Foram esses alguns dispositivos legais responsáveis por muitas conquistas para a Educação Infantil.

A LDB é a legislação que estabelece e regulamenta o sistema de educação no Brasil, com base nos princípios estabelecidos na constituição, tanto para a rede pública quanto privada. Mesmo diante da pluralidade cultural brasileira, a LDB orienta a mesma linha de conteúdos para todas as instituições de ensino do país. Sendo assim, nos questionamos: Será que os conteúdos alinhados para todas as culturas dão de fato suporte às necessidades e especificidades diversas de cada região, de cada educando?

É inconcebível pensar no desenvolvimento da criança mediante uma sociedade que negligencia suas especificidades enquanto criança e também mediante as perspectivas sociais e econômicas às quais essa criança faz parte. Sendo a criança produtora e reprodutora da cultura, como já mencionado acima, um ser da cultura, tendo acesso apenas à uma cultura a qual nem mesmo consegue compreender, já que não lhe pertence, essa criança tem o direito negado à sua cultura nativa.

Partindo desse pressuposto, entendemos quão necessárias foram as teorias pós críticas, para novos pensamentos e mudanças na área do currículo. Hoje, os documentos que regem e regulamentam a educação em nosso país garantem os direitos das crianças em seu desenvolvimento integral. Aqui abordaremos precisamente a Educação Infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, as crianças têm direito a cuidado, educação e diversas culturas e o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. Brasil (1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), afirmam que:

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (p. 18)

A DCNEI estabelece importantes artefatos que devem orientar a organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. O documento define “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. No decorrer de todo o texto curricular encontramos a brincadeira presente, tanto como linguagem como propulsora do desenvolvimento infantil.

Segundo Barbosa (2009)

“[...] ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e

Muitas são as questões que envolvem a organização curricular desta etapa da educação, visto que os documentos norteadores das práticas pedagógicas da EI, orientam um currículo elencado na criança, na experiência e em seu cotidiano. Mediante tantos estudos acerca do que deve compor os currículos para a Educação infantil, tem se destacado a importância de centralizar a criança, levando em consideração as necessidades e especificidades da infância/criança, enquanto sujeito concreto e contemporâneo que vive e atua no mundo e com o mundo, considerando “[...] a integralidade do desenvolvimento infantil, e para dar completude a ideia de que são as crianças e seu cotidiano o centro do processo da proposta educativa”. Vieira e Baptista (2023, p. 112)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), está definido como: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Brasil (2009, p. 12) ou seja, o documento apresenta uma proposta curricular capaz de promover de fato o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, a partir dos contextos educativos. Vieira e Baptista (2023, p. 111) afirmam que “o currículo de creches e pré-escolas deve conter como centralidade a criança, seu cotidiano e seu direito de ver expandida suas experiências.” O principal modo de relação da criança com o mundo, acontece por meio da brincadeira, o currículo pensado nas experiências as quais devem ocorrer as mais importantes aprendizagens, não pode de maneira alguma ignorar tal especificidade da infância. Não é possível conceber ideia de desenvolvimento na infância sem que a criança tenha o direito, o acesso à cultura do brincar. Oliveira (2011) ressalta a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil:

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológico - particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferente linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (p. 235)

Dada a necessidade da brincadeira para o desenvolvimento da criança, conforme os estudos já vêm apontando no decorrer das décadas. Sendo a brincadeira propulsora de tantas aprendizagens no desenvolvimento infantil, é visto a necessidade se compreender como de que

forma as crianças têm esse direito garantido na prática nas instituições de ensino, ou seja, qual o espaço que a brincadeira ocupa nos currículos da escola infantil?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, orienta a organização curricular das instituições de ensino privado e público. O documento tem caráter mandatório e tem a função de estruturar os currículos propostos pela DCNEI.

A BNCC para a Educação Infantil está organizada em 5 campos de experiências, onde são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando as faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Além de organizar o currículo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a BNCC destaca a brincadeira como linguagem e parte do eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Os objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC, devem se articular às práticas pedagógicas em alinhamento com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, as interações e a brincadeira descritos na DCNEI (2009). São 6 direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Assegurando que “as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2017, p. 37). A BNCC apresenta a seguinte definição para o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, “brincar”:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Brasil, (2017, p. 38)

A BNCC reconhece a brincadeira como atividade necessária para que a criança se desenvolva em sua integralidade, e, propiciar o brincar na Educação Infantil é investir no desenvolvimento da criança, em suas diversas capacidades: físicas, cognitivas e sociais. Borba, (2006, p. 7) ressalta que “a brincadeira é também uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas.” Garantir o direito de brincar às crianças, nos mais variados espaços, com diversos parceiros e variedade de materiais, é entender que a brincadeira é mais que diversão na infância, enquanto se diverte a criança aprende, o brincar também é a ação que prepara a criança para as fases subsequentes da infância, e conseqüentemente, sua vida adulta.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo

muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Brasil, (2017, p. 37)

Apesar da BNCC define um direito de aprendizagens e desenvolvimento pensado especificamente para o brincar, ainda encontramos menções da brincadeira nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento “participar” permitindo a liberdade da criança no brincar, na [...] escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes [...], e no objetivo “conhecer-se”, trazendo a brincadeira como experiência e linguagem. Brasil (2017). Todos os campos de experiência na BNCC mencionam a brincadeira.

Os campos de experiências definidos pela BNCC apontam quais objetivos de aprendizagem a criança deve desenvolver de acordo com cada faixa etária, de modo, que facilite a organização dos currículos para a Educação Infantil, de como essas práticas devem ser desempenhadas, respeitando as especificidades dos sujeitos para que se obtenha tais êxitos. Aqui destacamos os objetivos que fazem menção a brincadeira em cada campo de experiências.

Campo de experiências, “O eu, o outro e o nós”:

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (p. 45)

(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (p. 45)

(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (p. 45)

(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. (p. 46)

(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. (p. 46)

Campo de experiências, “Corpo, gesto e movimento”:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (p. 47)

(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (p. 47)

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (p. 47)

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (p. 47)

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e

atividades artísticas como dança, teatro e música. (p. 47)

Campo de experiências, “Traços, sons, cores e formas”:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (p. 48)

(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (p. 48)

(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (p. 48)

Campo de experiências, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (p. 49)

Campo de experiências, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). (p. 51)

A organização curricular para a Educação Infantil Brasileira se estrutura a partir dos eixos que devem orientar as práticas pedagógicas para essa etapa do desenvolvimento da criança, são a interação e a brincadeira. A BNCC apresenta a proposta de um currículo pensado de forma que a brincadeira permeie as práticas cotidianas na escola infantil.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Brasil, (2009, p. 18)

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem infantil. É importante que os currículos organizados para essa etapa da educação sejam construídos a partir dos princípios norteadores, os quais considera as principais marcas da infância, a ludicidade e a brincadeira – atividade principal da criança. É na brincadeira e por meio dela que a criança participa ativamente da vida social e atribui novos significados às representações culturais/sociais, sendo assim, produzem e reproduzem cultura. Lopes e Dantas (2022) afirmam que:

Essas culturas, as ações e significações das crianças no mundo não se fazem sem relação com a (s) cultura (s) existente (s). Interagir, conviver, brincar, explorar, experimentar, expressar-se e imaginar são, portanto, marcas que definem as crianças como sujeitos em seus modos de estar e agir no mundo; marcas que são naturais às crianças, mas consequência de processos de desenvolvimento. (p. 27)

Muitas são as singularidades que marcam a cultura infantil, porém, aqui destacamos a brincadeira. Oliveira, (2019, p. 95) enfatiza: “Brincar com o próprio corpo ou com o corpo da

mãe, inicialmente indiferenciados para o bebê, constitui a fase inicial da sua atividade lúdica”. A criança brinca desde bebê, o fato da incapacidade de tocar ou manusear objetos/brinquedos, não impede a relação do bebê com a brincadeira, pois, os sons que emite em muitas situações, podem se caracterizar como brincadeira, às vezes sozinho e outras vezes na interação com algum adulto. E conforme a criança cresce vai encontrando novas maneiras de estabelecer relação com a brincadeira, conforme vai descobrindo mais do mundo a sua volta, da cultura, vai ampliando seu repertório, “cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo” Oliveira (2011, p. 164). É através da brincadeira que a criança conhece o mundo, age sobre ele e se relaciona com a sociedade a qual pertence, por meio da interação com as relações que estabelecem por intermédio do brincar. Oliveira (2019) complementa:

Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como importante meio de aprendizagem, pois lhe possibilita aprender sobre o mundo e suas relações, surpreender-se consigo mesmas e com os outros, além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento e de cultura com seus pares. (p. 31)

3.4 A Organização de Espaços e Ambientes de Aprendizagem tendo como Centralidade o Brincar

Reafirmamos que a Educação Infantil se constitui como etapa de educar e cuidar para as crianças pequenas e bem pequenas, e que precisa considerar as especificidades desses sujeitos para organizar os currículos, práticas e experiências, em seus planejamentos e rotinas; reconhecemos que novas ideias e ações nas práticas pedagógicas têm centralizado a criança no processo de ensino e aprendizagens nas instituições da infância. Sob essa perspectiva, é importante reiterar o papel dos Espaços e Ambientes de Aprendizagem. Entendendo que as experiências e aprendizagens nesta etapa acontecem de forma integral, globalizada e por interações com outros sujeitos, os contextos os espaços e materiais dispostos na escola infantil deve oferecer suporte para que possa facilitar a interação das crianças e a construção de cultura com seus semelhantes (Brasil, 2009).

As discussões sobre Espaços e Ambientes tem se ampliado nos últimos anos. Horn (2017) nos convida a refletir sobre a necessidade de compreendermos a diferença entre “espaço” e “ambiente”, pensar sua organização e as interações que são propiciadas neles:

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as

relações que nele se estabelecem, as quais envolvem afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. (2017, p. 18)

O espaço então é o local que recebe os objetivos físicos, remetendo então a uma sala de referência, com seus mobiliários, os brinquedos estruturados e não estruturados, os papéis e cavaletes, coleções e tintas guache; ou referindo a outro local, aberto ou fechado que se organiza os materiais que medeiam as diferentes experiências. Horn (2017, p. 17) afirma que: “o espaço não é simplesmente um cenário da Educação Infantil”. A autora destaca que os espaços revelam concepções. Na Educação Infantil o espaço além do ambiente físico, o espaço deve refletir as influências e ideologias que temos sobre a educação na infância. A disposição dos móveis e brinquedos nos espaços podem estimular ou inibir a interação da criança e consequentemente a brincadeira, prejudicando o desenvolvimento emocional e social da criança. Portanto, os espaços da escola infantil também são importantes ferramentas pedagógicas.

Na obra Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na educação infantil, Horn (2004, p. 15) evidencia novamente sobre as concepções que os espaços devem apresentar. “O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”. Cada material, cada móvel intencionalmente dispostos na escola infantil, precisa conter nele um objetivo o qual deverá ser alcançado por meio da interação das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio.

Diferente deste, mas inseparável, o ambiente compõe o aspecto de conjunto dos espaços, das experiências e vivências que acontecem nesses espaços, interações com os materiais e com os outros, suas produções e reflexões, descobertas. Nisto, temos pensando que esse ambiente, na educação infantil, trata-se de um ambiente de aprendizagem, pois as aprendizagens das crianças acontecem nas interações e experiências que lhes acontecem.

Dessa forma, segundo a autora citada acima, é necessário estar atento a tudo que envolve a organização dos espaços nas escolas infantis, nos aspectos objetivos dos espaços físicos e subjetivos no ambiente. É preciso atribuir relevância às relações construídas por aqueles envolvidos no contexto Wolff (2020), uma vez que as relações e experiências das crianças, entre elas e seus pares e com os adultos, contribuem para seu desenvolvimento. E são exatamente as conexões, interações e experiências vivenciadas estabelecidas entre os que ocupam cotidianamente os espaços, que revelam o ambiente.

A organização dos espaços nas instituições infantis deve conter propósito na disposição de cada material, a interação dos pequenos será diretamente afetada pela forma de organização desses espaços. Horn (2017) diz que a organização dos espaços na escola infantil é parte

integrante do currículo, sendo assim um importante aliado do professor infantil. A autora ao citar Friedrich Froebel (1837) e Maria Montessori (1907), nos elucida sobre o fato de que a organização dos espaços é um importante elemento curricular e que deve estar em conformidade com as necessidades e características tanto das crianças menores quanto as maiores, que sem dúvidas diferem e muito, assim como dos adultos.

Quando falamos de organização de espaços de uma instituição infantil, não nos referimos apenas às salas de referência, mas a todos os espaços que envolvem a instituição, pátio, brinquedoteca, solário, biblioteca, enfim, cada canto que compõe a escola. Todas as áreas devem ser organizadas a partir de uma certa concepção pedagógica e se esperar determinados resultados (Oliveira, 2011). E as crianças devem ter o direito de explorar cada ‘cantinho’ da escola, e todos esses espaços precisam ser devidamente pensados e organizados para que auxilie no desenvolvimento infantil, promover a autonomia e experiências das crianças. Para que haja promoção no desenvolvimento das crianças é fundamental que os espaços preparados para elas lhes ofereçam desafios. Porém, segundo Horn (2004), não é suficiente que a organização dos espaços desafie as competências da criança, mas é essencial que aconteça interação da criança com o espaço e o viva com intencionalidade.

Os desafios são necessários para alcançar a globalidade e integralidade do educar e cuidar. As diretrizes Curriculares para a Educação Infantil apresentam de maneira expressa que os espaços devem prever condições para o trabalho coletivo: “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;” (Brasil, 2010, p. 19). A organização desses espaços precisa então prever a utilização por grupos diversos. Visto que, as crianças maiores já atingiram determinadas áreas do seu desenvolvimento físico e cognitivo, enquanto as crianças menores ainda não são capazes de desenvolver algumas atividades e desafios no mesmo nível de dificuldade, assim essa colaboração das crianças maiores e menores, amplia as aprendizagens enquanto colaboram entre si.

Partindo da concepção de que as crianças têm necessidades diferentes em consequência da faixa etária ou de qualquer outra especificidade, podemos compreender que sua atuação nos espaços requer organização específica dos materiais e mobiliário, assim como, o tempo, o limite e ritmo, quer seja individual quer seja em grupo. Tais espaços devem oportunizar a interação e a brincadeira às crianças, porém, se faz essencial pensar que as crianças assumem papéis diferentes na brincadeira. De acordo com Horn:

Portanto, enquanto para os pequenos da creche e do maternal as áreas onde podem correr, saltar, rolar são fundamentais, para os maiores que já frequentam os níveis A

e B, esse espaço talvez seja reduzido, dando lugar a outras atividades, como pintar, desenhar, brincar de faz de conta e de fazer barraca. (2004, p.18)

Uma das possibilidades de interações são as áreas direcionadas para as atividades diversificadas, como conhecemos por “cantinhos”, que são aqueles espaços temáticos que permite a interação da criança com pequenos grupos ou mesmo sozinha, “possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e a aperfeiçoamento da linguagem”. (Oliveira, 2011, p. 199). Toda a organização deve conter um convite claro e aberto à brincadeira, exatamente tudo deve ser realizado para oportunizar a autonomia das crianças e cada vez mais descentralizar a figura do adulto. Oliveira (2011) afirma que é desnecessário o educador atrair para ele a atenção de todas as crianças simultaneamente, sendo assim, as crianças podem melhor aproveitar o tempo em atividades que lhes sejam mais instigantes, Horn (2017, p. 27) diz que “o papel do professor é de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças”. Os espaços precisam permitir que as crianças deixem suas marcas, suas características, o que irá cooperar para a construção da identidade individual, coletiva e do lugar (Wolff, 2020). O trabalho precisa da orientação do professor, porém, a criança precisa de liberdade para atuar no seu espaço e assumir o controle na brincadeira, da qual ele é e deve ser o ator principal.

A organização dos espaços internos é imprescindível, mas os ambientes externos da escola infantil são igualmente necessários para o desenvolvimento infantil. A interação da criança com a natureza e seus elementos são preciosos na infância, o brincar ao ar livre eleva a brincadeira a outros níveis, isso ocorre devido a gama de possibilidades e desafios, garantindo mais autonomia nas decisões. Horn e Barbosa (2022, p. 29) enfatizam a importância dos espaços externos, dizem que:

Os espaços naturais são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações. A natureza permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins, e campos e finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças de diferentes sexos idades e estilos.

Dada a importância que consiste na organização dos espaços externos tão necessária como nas áreas internas das instituições de educação infantil, como já mencionado acima, é imprescindível destacar que esses espaços precisam ser planejados de forma que convidem as crianças a mais absoluta interação e brincadeira, promover de fato experiências com a natureza, compreendendo que “o ambiente define diversas práticas sociais que desenvolvem diferentes competências”. Oliveira (2011, p. 198) competências essas necessárias para o desenvolvimento

infantil. Vale ressaltar que a natureza dispõe de uma grande gama de elementos propícios ao desenvolvimento infantil e ampliação do repertório de brincadeiras.

A relação da criança com a natureza é importante para seu desenvolvimento, porém, não é apenas sobre esse sentido, também é uma questão de direito do sujeito. Gobbato (2022, p. 31), afirma que é uma questão de cidadania por envolver a vida comum, o coletivo e a formação integral do indivíduo, assim como o cuidado com o planeta. A autora ainda completa dizendo que a intimidade com a natureza contribui para que as crianças cresçam e tenham compromisso com o meio ambiente no presente e no futuro.

Os espaços e ambientes podem gerar muitos sentimentos, e é exatamente o que vai determinar o tipo de experiência vivenciada pela criança. Oliveira (2011, p. 196) destaca: “[...], as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo, ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia”. para que resulte em uma experiência significativa é preciso que o sujeito articule a ação, a cognição e a emoção na sua relação com os artefatos e com o outro, Wolff (2020). Se planejamos os espaços para as crianças, se faz indispensável articular a disposição de cada móvel, cada objeto pensando na interação da criança com os mesmos. Vieira e Baptista orientam:

A organização de espaço físico e dos móveis, equipamentos e materiais deve ser pensada a partir daquilo que a criança pode ver, tocar e admirar e com o que pode se encantar; espaços que permitam livre acesso das crianças e que sejam organizados de tal maneira que elas possam ver e tocar os brinquedos, livros e materiais, orientando, assim, suas escolhas.(2023, p. 122)

A criança precisa de liberdade nos espaços tanto para a interação com os colegas e professores como para a interação com os artefatos nos ambientes educativos. Se reconhecemos que a brincadeira é de fato uma ação livre, então não podemos limitar as escolhas da criança, ela deve ter o direito de decidir com o que brincar, de que brincar e com quem. “É preciso que elas experimentem e proponham ideias e enredos, experimentem espaços, situações e materiais diferentes, em áreas externas e internas, com materiais estruturados ou não, propícios à imitação e imaginação” (Rezende, 2022, p. 118). Antes de qualquer coisa, é oportuno pensar que os espaços devem promover a interação e a brincadeira na EI. De acordo com Borba (2006, p. 52):

Uma outra esfera de ação importante nas escolas é organizar seus espaços, de forma a disponibilizar brinquedos e materiais ao acesso das crianças, e que lhes ofereçam diferentes possibilidades de construir com liberdade suas brincadeiras e companheiros com quem brincar. Os espaços devem ser alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis, de forma a se constituírem como lugares abertos para a experimentação e as relações sociais. É preciso que acolham e promovam a criação de brincadeiras pelas crianças de forma autônoma e espontânea.

Entendemos que tais espaços devem ser propícios à interação, a brincadeira e por meio dela promover as mais variadas experiências, de forma que a criança na interação com seus pares e adultos possa construir seus próprios sentidos acerca do mundo.

4 OS ESPAÇOS E MATERIAIS DO BRINCAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo analisaremos os sentidos dos (a) gestores (a) acerca da descrição dos espaços e materiais para a brincadeira nas instituições de ensino infantil. Também traremos a análise da observação de campo realizada na instituição a qual identificamos que mais apresentou mudanças nos espaços e materiais do brincar após a participação dos professores e gestores no curso de extensão, e por fim, traremos nossas observações mediante as análises das fotografias dos espaços nas instituições.

Em nossas análises dos dados construídos, nas entrevistas e nas fotografias, percebemos dados que apareciam nas diferentes instituições visitadas, então fizemos aproximações e organizamos por eixos de análises. Abaixo traremos as discussões por eixos:

4.1 “Tem essa área aberta, ah, mas é planejado?” Pensando nos espaços existentes.

O cotidiano de uma escola de educação infantil é permeado por muitas atividades com as crianças, em todos os trabalhos que os educadores realizam com suas crianças, o espaço e sua forma de organização contribuem; poderíamos dizer até que são colaboradores dos professores. Podemos destacar algumas das atividades que são realizadas no dia a dia de uma escola infantil, como: A higiene das crianças, a alimentação, o descanso assim como o brincar. Todos esses possibilitam o aprender. Os espaços nas escolas infantis precisam ser organizados para que proporcionem a brincadeira das crianças, considerando a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Outro fator importante é se a forma de organização dos espaços acompanha as fases de desenvolvimento das crianças.

Assim, temos compreendido que os espaços fazem parte do pensar pedagógico e curricular na educação infantil, organizar e utilizar esses espaços de forma intencional e planejada fará importante diferença para as aprendizagens das crianças. Nos dados construídos os espaços aparecem em diferentes formas de uso ou não uso, como também percebemos as dificuldades estruturais, espaços adequados ou distantes do que se espera para melhor

organização do brincar, pouco espaçosos dimensionalmente, identificamos uma limitação de espaço em algumas instituições e também não uso de espaços disponíveis, por outro lado, percebemos em outras instituições tentativas de organização intencionais para o brincar, diante das condições possíveis. Abaixo trazemos alguns dizeres de gestores que remetem aos espaços existentes e faremos aproximações com as fotografias de alguns espaços de suas instituições:

Imagem 6 – Quadra da Instituição 1



Assim, a gente adequa a nossa realidade o que a gente tem na escola. Antes a gente não tinha essa quadra. Antes era bem mais difícil a utilização de bola, das crianças correrem, essas brincadeiras que a gente faz na escola [...] algumas, a gente usa o espaço da quadra porque é mais amplo, é melhor de brincar, é melhor das crianças socializar com as outras.

Maria, coordenadora pedagógica - Sessão de entrevista individual, 2022 - Instituição 1

Fonte: Acervo pessoal da autora

Na fala da Maria ela deixa claro que a brincadeira com bola é possível hoje, apenas após a construção de uma quadra de esportes. Porém, nos questionamos se o espaço o qual foi construído não seria um espaço amplo e perfeitamente possível para o brincar das crianças, quer fosse com bola ou qualquer outro objeto/brinquedo. A quadra de esportes é de fato um espaço interessante, mas o que percebemos na fala da coordenadora, é como se apenas esse espaço fosse digno do brincar das crianças e de elas desenvolverem aprendizagens (Horn, 2013 *Apud* Horn 2017) chama atenção para essa forma de organização dos espaços externos:

Cada vez mais se coloca lajes nos pátios, se encurtam os horários de se estar nesses locais, com a desculpa de que causa “transtornos e trabalho” o fato de as crianças encherem os sapatos com areia, se sujarem com o barro, se molharem com água e também a crença de que para realmente aprenderem o que a escola tem de ensinar, as atividades com lápis, papel, realizadas em mesas, devem ser mais importantes. (p. 88)

As crianças podem interagir e aprender também em espaços de construções de concreto, mas aqui também queremos enfatizar a importância e a necessidade que a criança tem de ter acesso e interagir com a natureza juntamente com as demais crianças e adultos. A escola pode e deve proporcionar significativas experiências aos pequenos com os elementos que a natureza dispõe. A imagem acima, a qual foi mencionada pela supervisora entrevistada, de fato mostra

um espaço amplo, com arquibancadas. Porém, muitas são as possibilidades de brincadeiras que podem acontecer em um espaço externo da instituição de ensino infantil. Inclusive as brincadeiras as quais a gestora descreve que costumam promover no período folclórico, como a “corrida do sapo” não seria até mais interessante para as crianças essa brincadeira como muitas outras na areia?

Portanto, é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. (Horn, 2017, p. 87)

As aprendizagens e experiências concebidas pelas crianças, são distintas e ocorrem de uma forma diferente em cada espaço onde acontece a interação da criança entre as crianças e as crianças e espaço. Os espaços externos de uma escola infantil não podem jamais serem ignorados, “muitas das atividades propostas para serem realizadas nas salas de referência podem e devem ser realizadas nos pátios e demais espaços externos.” Os professores podem estender aos espaços ao ar livre atividades como: pintura, desenho, contação de histórias, e sem dúvidas atividades de mobilidades. A mudança de espaço para as mesmas atividades amplia o repertório de experiências da criança. São diversas as brincadeiras e consequentemente e aprendizagens que podem ser produzidas em espaços que promovam o contato com a natureza. Sobre a importância dos espaços externos para o desenvolvimento infantil. Horn e Barbosa (2022), afirma que:

Os espaços externos são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações. A natureza permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins e campos, e, finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças de diferentes sexos, idades, estilos. (p. 29)

Dada a importância que os estudos têm atribuído aos espaços externos e em contato com a natureza para as crianças de escola infantil. Logo após a entrevista, observamos com olhar atento para os espaços externos da instituição 1, na tentativa de identificar se apenas a quadra de esportes mencionada pela coordenadora, é o único espaço externo de fato, ou se a escola dispõe de mais alguma opção de espaço natural para atividades e brincar infantil.

Em outro momento ao ser questionada se os espaços do brincar na Educação Infantil são os mesmos das demais turmas, a mesma entrevistada responde:

Imagem 7 – Espaço externo na instituição 1



A quadra é comum. aí tem esse espaço aqui, (na mangueira, que é de areia) que já pediram várias vezes à secretária pra tirar. Ela disse que é o único espaço que as crianças ainda tem pra sentar, pra brincar. Eles brincam aqui com as turmas. Ela disse que se tirar isso aqui vai ficar uma selva de pedra. já pediram pra tirar também o jardim da frente. Vai trabalhar na árvore? a gente leva aqui pra essas árvores [...]

Maria, coordenadora pedagógica - Sessão de entrevista individual, 2022 - Instituição x

Fonte: Acervo pessoal da autora

Percebemos ainda que existe uma divergência de opiniões acerca da organização de um dos espaços externos. Um pé de mangueira tem sido alvo das possíveis divergências. Enquanto tem profissionais que atuam na escola e pedem a retirada da árvore, a secretária de educação quer manter, na justificativa de ser o único espaço que dá para as crianças brincarem em contato com a natureza. O pé de mangueira não é o único elemento da natureza que pode acabar sendo eliminado dos espaços externos da instituição, o jardim também pode ser retirado do espaço, caso isso aconteça as crianças perdem parte da riqueza que os espaços externos oferecem para suas aprendizagens. Observamos na imagem 2, um espaço não muito amplo, mas que pode promover o brincar das crianças de diversas formas. “Brincar com terra e água, assim como poder subir em árvores são atividades consideradas distantes e pouco importantes. Horn, (2017, p. 87) No espaço observado na imagem 2, é perfeitamente possível brincadeiras com areia e água a partir de experiências de construção, ao pé dessa árvore as crianças podem ouvir histórias, compartilhar outras experiências com a natureza em espaços fora da escola e porque não experimentar subir na árvore, realizar um piquenique, enfim, muitas são as possibilidades. Do ponto de vista de Horn (2017):

Os professores e gestores precisam analisar como o espaço externo deve ser estruturado para acolher as experiências das crianças, que não são apenas motoras, mas também afetivas, relacionais e cognitivas. O ambiente externo deve ser acolhedor, seguro, acessível às crianças com locomoção dificultada, estimulante e asseado, colaborando para o alcance das metas educacionais propostas. (p. 88)

As propostas curriculares devem apresentar possibilidades de trabalhos com as crianças nos espaços externos dada a mesma importância dos trabalhos que realizamos no interior da escola, visto que devemos promover múltiplas vivências e experiências às crianças. “o espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas.” (Horn, 2017, p. 88) Se os currículos propostos pelos documentos legais para a Educação Infantil se articulam nas experiências vivenciadas pelas crianças, não podemos limitar os espaços de interação, não podemos limitar a brincadeira, visto que são as interações e a brincadeiras os eixos que devem nortear as práticas pedagógicas para essa etapa do desenvolvimento infantil.

Aqui analisaremos os espaços planejados para a brincadeira apresentados na fala de Luciana, a gestora da instituição 5.

Imagem 8 - Brinquedoteca na instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

A brinquedoteca, esse campinho, que é novo. E lá fora tem a área de areia, né?! A gente tem ali desse lado do descampado a gente tem um pula - pula. Tem essa área aberta, ah, mas é planejado?

Luciana, gestora - Sessão de entrevista individual, 2022 - Instituição x

Imagem 9 – Brinquedoteca da instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

A imagem 8 apresenta uma sala ampla com 4 balanços, dois cavalinhos e um escorregador. Na imagem 9 percebemos uma certa limitação nos materiais voltados para a imaginação e fantasia das crianças. Apenas uma pequena estante com algumas pelúcias e livros, uma segunda estante também pequena com mais alguns livros e duas caixas decoradas. Ainda na segunda imagem da brinquedoteca da escola identificamos duas mesas interativas para crianças bem pequenas, uma almofada de pelúcia e uma mesa com quatro cadeiras.

Um dos espaços para a brincadeira citados pela entrevistada é a brinquedoteca, que, segundo Friedmann (1992, p. 30) Brinquedoteca é “[...] espaço privilegiado que reúne a possibilidade e o potencial para desenvolver as características lúdicas [...]”. A partir do conceito de brinquedoteca apresentado por Friedmann, percebemos que o espaço da brinquedoteca deve oferecer variedade em recursos, jogos, brinquedos que promovam a imaginação, a criatividade e o explorar das crianças. Que proporcione as mais diversas interações entre as crianças, crianças e adultos e crianças e com o ambiente o qual elas exploram através das múltiplas possibilidades no brincar. “Durante os anos da pré-escola e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brincar e do uso da imaginação. Nos seus jogos variados a criança adquire e inventa regras, [...]” (Vigotski, 2007, p. 85). Enfatizando a importância das brincadeiras de imaginação na infância, Vigotski ainda complementa apontando que no brincar a criança sempre se comporta além da sua idade. Vigotski acredita que o brincar, especialmente as brincadeiras de imaginação, desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil. Através dessas atividades, a criança não apenas simula situações reais, mas também se envolve em comportamentos e processos mentais mais avançados do que seria esperado para sua idade. Dessa forma, o brincar age como um meio poderoso para

impulsionar o desenvolvimento intelectual e social da criança, permitindo que ela se aproxime de estágios mais avançados de aprendizado.

Na instituição 4, Marta a vice da gestão foi a participante da nossa entrevista. Nos espaços planejados para a brincadeira apresentado por ela também surgiu a brinquedoteca e uma sala conceituada por ela como “a sala da imaginação”, mais um espaço para o brincar, interagir e imaginar das crianças, e também o pátio.

Imagem 10 – Brinquedoteca na instituição 4



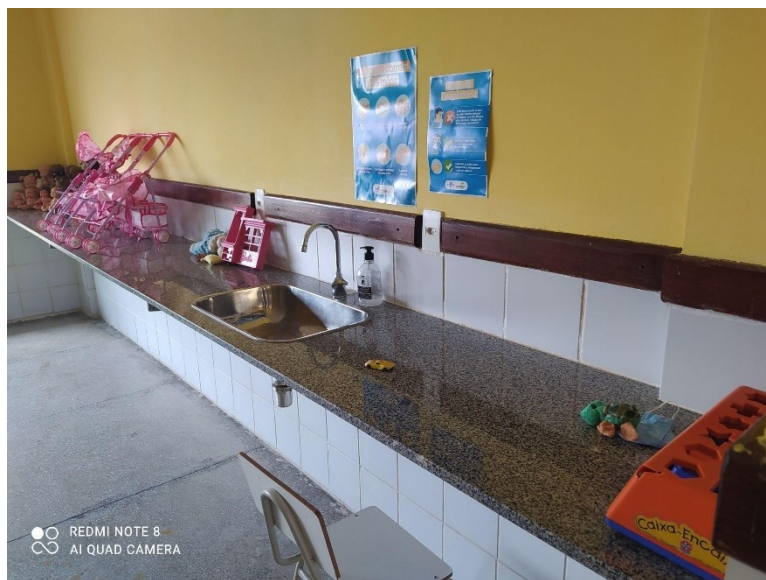
[...] A gente tem duas salas só direcionadas para brincadeiras, que é a brinquedoteca e a sala da imaginação, o parque e o pátio, que a gente tem hoje.

[...]A gente não decorou, não enfeitou, mas a gente tem o essencial lá, tem as fantasias e as salas ficam cheias de informação e não tem o que precisa. "porque antes eram muito decoradas. a gente participando de formações, a gente foi deixando mais isso de lado, ficava realmente muita informação [...]"

fala, Marta - Sessão de entrevista individual, 2022 - Instituição 4

Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 11 – Sala de referência na instituição 4



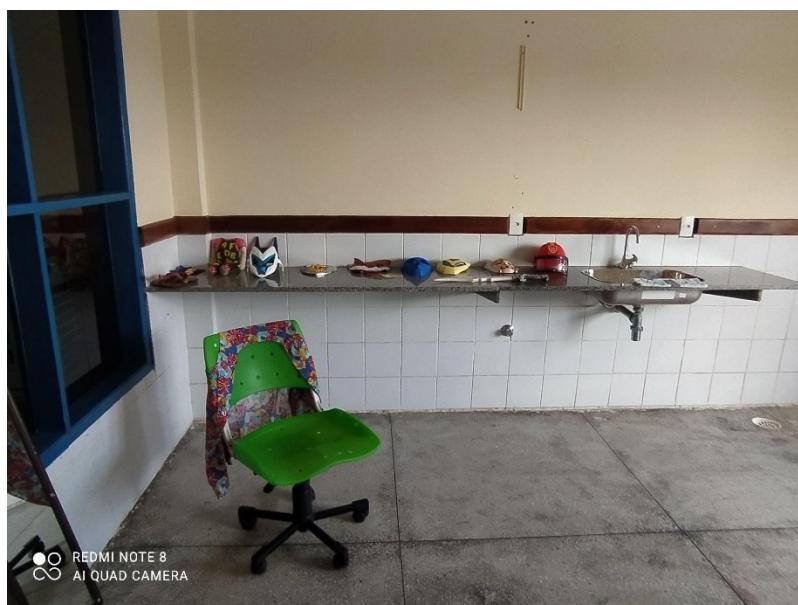
Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 12 – Sala de referência na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 13 – Sala de imaginação na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 14 – Sala de imaginação na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na instituição 4 observamos que sua brinquedoteca tem uma variedade mesmo que pequena, mas mais aproximada da ideia de organização para esse espaço de interação, brincadeira e imaginação. O qual, segundo Friedman (1992) deve produzir características lúdicas, como mencionamos no início desse eixo. A brinquedoteca e a “sala da imaginação” espaço organizado que busca complementar as brincadeiras desenvolvidas na brinquedoteca. Ao observar as imagens 13 e 14 percebemos que os espaços dispõem de uma organização para estimular o lúdico através da brincadeira do faz de conta e diferentes brincadeiras, a qual tão importante no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, como nos evidencia Vigotski (2007, p. 69):

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das interações voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-

escolar. A criança se desenvolve essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Vigotski aponta a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, para o autor a idade pré-escola é a fase que brincadeira representa o momento do mais potente desenvolvimento da criança. O brincar nessa fase da infância contribui para o desenvolvimento da criança nas mais variadas funções, motoras, cognitivas, sociais, emocionais.

Ainda sobre as imagens 8 e 9 da brinquedoteca e com análise nos demais espaços da instituição, não apenas os citados pela gestora, mas também os espaços que identificamos e registramos em fotografias. Percebemos que a brinquedoteca poderia oferecer mais variedade em brinquedos para aguçar a imaginação das crianças, como fantasias, brinquedos para a o brincar do faz de conta, blocos de montar, entre outros. Já esses balanços, o escorrega e os cavallinhos, poderiam ocupar a área externa. Nas imagens abaixo apresentamos que espaços esses materiais poderiam ocupar.

Imagem 15 – Espaço externo lateral na instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 16 – Espaço externo – Lado de trás na instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

Aqui percebemos dois espaços na área externa não muito grandes, está aparentemente descuidado. Mas se realizada uma (re) organização as crianças poderiam aproveitar bastante, e construir novas experiências, inclusive na participação das crianças em um projeto de organização para um novo espaço para o brincar, ou novas possibilidades de utilização do brincar nesse espaço. Horn e Barbosa (2022, p. 55) propõe: “Projetar uma recomposição dos espaços físicos é uma ação que envolve muitas pessoas - colegas, famílias, crianças - e que certamente contribui para que todos usufruam o direito ao ambiente acolhedor e à beleza.” As autoras reconhecem como direito das crianças “[...] participar na construção dos ambientes da escola e de compartilhar com os adultos um conceito de beleza.” (p. 55) Sendo a criança um ser

que se constitui nas experiências, então não devemos lhe entregar tudo pronto, pois são perfeitamente capazes de ajudar nas construções daquilo que ela mesma vai usufruir. Certamente um novo espaço para brincar será uma experiência significativa para eles perceberem que participaram da escolha de algo, quer seja um lugar para dispor um brinquedo ou o plantio de uma árvore.

Imagem 17 – Campinho na instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 18 – Pátio da frente na instituição 5



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nessas duas imagens trazemos um espaço citado pela gestora, segundo ela um espaço novo na escola, um “campinho”, e um espaço que identificamos como possível para a substituição desse “campinho”. Nossa ideia de pensar que o pátio poderia receber esse “campinho” é pensado a partir das interações que acontecem em um espaço como esse, o qual a principal brincadeira que acontece nesse espaço é de muita mobilidade, e como vemos a imagem apresenta um espaço muito reduzido para tal fim. Claro que sabemos que as crianças ressignificam espaços e objetos no brincar, porém para as brincadeiras com bolas, corridas, circuitos nas quais as crianças precisam se mover bastante e quase sempre em velocidade, aqui identificamos um espaço mais adequado por ser mais espaçoso. Para Horn e Barbosa, (2022, p.54) “Os pátios, jardins e quintais são laboratórios abertos, para as crianças intercambiarem com a natureza.” Quanto mais pensamos e planejamos os espaços de interação e brincadeira na Educação Infantil, mais experiências e aprendizagens as crianças desenvolvem. O espaço apresentado pela gestora Luciana, não apresenta características de um campo de futebol, que pode ser na grama ou na areia. Já a quadra de esportes é em espaço cimentado como na imagem acima.

Percebemos nas fotografias a ausência de espaços organizados com objetos ‘não estruturados’ para brincadeiras que poderiam ser realizadas nestes espaços com materiais como

os pneus, que se tornam buracos para pular, balanço, cavalo para montar, entre outras opções na vasta imaginação das crianças. A ausência de objetos estruturados nos espaços, a falta cuidados com alguns dos espaços visitados, impedindo de fornecer o uso às crianças – como mostra algumas imagens: escada no chão, entulhos de pedras e mato alto – poderiam ser substituídos por uma organização de cuidados com esses espaço e oferta de objetos não estruturados, ampliando assim as possibilidades de uso dos espaços pelas crianças e estabelecendo para elas novas desafios que contribuem para suas aprendizagens.

4.2 “Elas têm o parquinho em comum a todos na escola” - Os parquinhos [quase] sempre presentes

O parquinho ou playground como também é conhecido, estão presentes em muitas escolas de Educação Infantil. O parquinho desempenha papel importante no desenvolvimento da criança, nesse espaço, a criança brinca livremente o que contribui para seu desenvolvimento motor e também cognitivo, social e emocional, explora e precisa constantemente tomar decisões durante o brincar. Os parquinhos devem ser organizados, assim, como todos os espaços de uma escola infantil, de forma que “as crianças possam recriar novos limites” (Horn, 2017, p. 30) Superar seus limites a cada fase do seu desenvolvimento, e com os parquinhos não pode ser diferente. Maria da Graça Horn (2017, p.91), sugere a organização dos espaços externos da escola de Educação Infantil, e nesse espaço externo deve estar o parquinho, e como sugestões de materiais para o parquinho a autora descreve: “Nesse espaço, poderão estar colocados os equipamentos para andar de balanço, gangorra, trepa-trepa e escorregador, considerando sua multifuncionalidade e que sejam oferecidas várias possibilidades de interação.” Cada objeto e cada material disposto para as crianças deve conter uma intencionalidade, contudo com o parquinho não diferente, não é apenas um espaço para as crianças brincarem só para passar o tempo ou porque é “hora do parquinho”.

Nesse eixo traremos recorte das entrevistas com as gestoras e fotografias dos espaços relacionados ao parquinho, e analisaremos como estão organizados esses espaços nas escolas visitadas. Percebemos que mesmo quando o parquinho não é citado, ele pode estar lá, talvez não estruturado como deveria, mas com algum equipamento que cumpra minimamente a função de um parquinho.

Imagem 19 – Parquinho na instituição 3



“Elas têm o parquinho em comum a todos na escola. [...] No parquinho da mesma forma, não vai mais de uma turma pro parquinho. o horário que eles vão é cedo por causa do sol, o parquinho é de plástico, é descoberto. [...]”

*Rosa, coordenadora pedagógica -
Sessão de entrevista individual, 2022
- na instituição 3*

Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 20 – Parquinho na instituição 3



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 21 – Parquinho na instituição 3



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na entrevista com Carmen, a coordenadora pedagógica da instituição 2 descreve como acontece a utilização das turmas no espaço do parquinho, a escola oferece Educação Infantil e fundamental 1. Percebemos que além da preocupação com a divisão de horários para que

possa atender a todas as turmas, ainda observamos que o tempo do brincar no parquinho acaba sendo limitado em decorrência do clima, por se tratar de um espaço aberto.

Na imagem parquinho 19 e 20, uma estrutura de plástico, em tamanho médio. Na imagem 21, assim como na 19 e 20, é possível perceber que o espaço externo da instituição onde se localiza o parquinho é bem amplo, o qual pode oferecer muitas outras possibilidades de brincadeiras além do uso do parquinho.

Alguns materiais não estruturados decorando esse amplo espaço, promoveriam uma multiplicidade de experiências às crianças, como: pula pula feito a partir de pneus velhos, gangorra com algumas tábuas, balanços também feito com madeira e algumas cordas, um espaço de areia para que as crianças pudessem brincar com alguns elementos da natureza, como a própria areia, água, pedras, explorar as texturas desses elemento e até mesmo usar esse espaço para plantar árvores, nas quais as crianças pudessem subir, amarrar cordas, enfim, diversificar as brincadeiras, conceber experiências, superar os desafios de cada fase do desenvolvimento, e cada vez mais treinar habilidades motoras, sociais e adquirir cada vez mais autonomia. Inclusive uma parte dessa área poderia ser coberta para melhor atender às crianças nesses espaços independentes do horário seja pelo sol, pois até mesmo a chuva pode trazer ricas experiências às crianças. Horn (2017, p.90) Ao abordar critérios que devem nortear a organização de diferentes áreas externas, ela diz que é preciso considerar

[...] a ideia de que de que neles as crianças não só correm, exploram o escorregador, a gangorra, e os balanços. elas podem optar e escolher entre diferentes oportunidades que lhes são disponibilizadas nas áreas que promovem a construção de aprendizagens nas diferentes linguagens infantis.

A decoração de um parquinho em uma instituição infantil, não diz respeito apenas ao planejamento de equipamentos estruturados, mas que existem infinitas possibilidades de equipamentos não estruturados que podem perfeitamente estimular a brincadeira e o desenvolvimento infantil, e ainda facilmente ser utilizado por diversas faixas etárias.

Imagem 22 – Parquinho na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

A brinquedoteca, a sala da imaginação, o parque, os mais direcionados para a brincadeira, são esses. que são muitos, se a gente for olhar não é pouco, a gente tem duas salas só direcionada para brincadeiras, que é a brinquedoteca e a sala da imaginação, o parque e o pátio, a gente tem hoje. [...]

Lá no parque algumas crianças precisam de mais auxílio, as menores precisam de mais auxílio pra alcançar alguns brinquedos, mas aí tem o auxílio do professor. Os brinquedos são pra essa faixa-etária mesmo, contempla de 1 ano e sete meses a 5.

Marta, vice gestora - Sessão de entrevista individual, 2022 - instituição 4

Imagem 23 – Parquinho da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 24 – Parquinho na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 5 – Espaço externo na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na entrevista com Marta, a vice da gestão da instituição 4, destacamos dois pontos importantes, ela traz: 1. o parquinho como um dos espaços para a brincadeira e 2. o auxílio que as crianças menores requerem para a utilização desse espaço.

Nas imagens observamos que a estrutura dos equipamentos é composta alguns de madeira e outros em metal. Assim como o equipamento de parquinho da instituição 2, a instituição 3 também dispõe de um parquinho o qual a utilização por crianças pequenas torna inviável o brincar livre delas, a interação delas com o espaço. Como a coordenadora da escola diz na entrevista: “algumas crianças precisam de mais auxílio, as menores precisam de mais auxílio para alcançar alguns brinquedos [...]”. Percebemos na fala de Marta a falta de planejamento para a área do parquinho da escola, mesmo se tratando de uma instituição de ensino apenas infantil, vemos a necessidade de o equipamento contemplar todas as faixas etárias das crianças. Para Horn (2017) é preciso uma atenção às necessidades de utilização dos espaços para crianças de diferentes idades. A diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, ao apresentar a proposta curricular para a organização de espaço, tempo e materiais

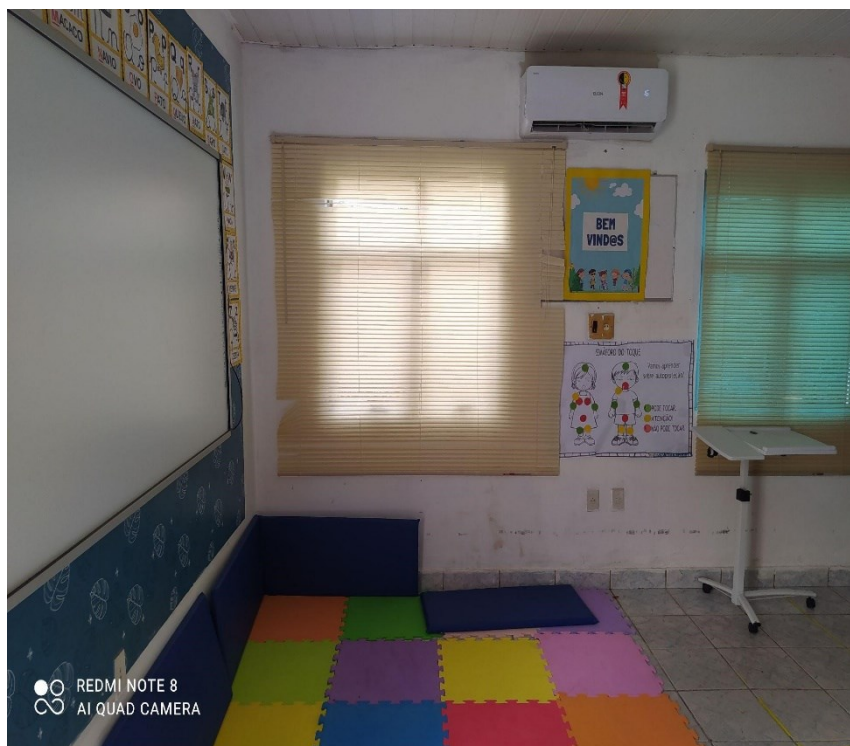
das instituições de ensino infantil, deve prever “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;” (Brasil, 2010, p. 19). Os espaços de uma escola infantil devem ser organizados de forma que todas as crianças possam utilizar, os espaços para a brincadeira como o parquinho não podem ser diferentes, as crianças precisam participar da brincadeira nesses espaços de forma livre e autônoma. Como descrito por Horn (2017, p. 91) os equipamentos para a área de parque devem considerar a multifuncionalidade dos equipamentos e oferecer diversas possibilidades de interação. Porém, crianças bem pequenas não teriam coordenação motora madura o suficiente para subir e descer dos equipamentos da escola em questão. Na opinião de Horn e Barbosa (2022, p. 86) “[...] é possível combinar elementos naturais com as estruturas dos parquinhos que geralmente se encontraram nos pátios das escolas infantis, tais como escorregador, balanços, gangorra, de modo a contemplar todas as preferências das crianças.”. Como podemos observar, nas escolas visitadas todas apresentam espaços com possibilidade para um parquinho em meio a elementos naturais, na instituição 4 também identificamos no espaço onde está localizado o parquinho, área com areia e árvores, possibilidades para as crianças optarem com que materiais interagir.

4.3 “Nós temos bola, fantoches, brinquedos em geral”: Os materiais que compõem os espaços

Os materiais que compõem os espaços das instituições infantis podem ser encontrados por todos os espaços e serem diversificados. A oferta de equipamentos e matérias para as escolas de Educação Infantil, os quais compõem diversos espaços nas instituições, devem contribuir para o desenvolvimento das crianças, dando suporte às aprendizagens que acontecem nas interações com os espaços, materiais e pessoas. Ao apontar sugestões de materiais e equipamentos nos espaços da Educação Infantil, Horn (2017) chama atenção para a disposição dos materiais os quais devem contemplar as necessidades das crianças. Ou seja, todas elas precisam ser atendidas em relação às necessidades de utilização dos materiais e dos espaços, sendo estes qualquer ferramenta utilizada pelo professor com intencionalidade para assimilação do conhecimento da criança.

Abaixo analisaremos as falas das gestoras entrevistadas, assim como as imagens que fizemos das instituições durante nossa visita, buscando perceber quais os materiais compõem a organização das instituições observadas:

Imagem 26 – Sala de referência na instituição 1



“Os cavalinhos, esses brinquedos...”

“Elas utilizam jogos que elas mesmas produzem, cada uma tem um armário, elas guardam o material delas nesses armários. Elas levam os livros da escola pra’s salas de aula, livro literário.”

Maria, supervisora pedagógica – Sessão de entrevista individual, 2022 – Instituição 1

Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 27 – Sala de setor pedagógico na instituição 1



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 28 – Local da instituição 1



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na instituição 1, temas acima quadros com falas da entrevista e imagens de espaços da instituição, a coordenadora Maria, ao ser questionada sobre que materiais estão disponíveis para a brincadeira das crianças nos espaços da escola, ela responde que a escola dispõe dos cavalinhos (não temos imagens) e “esses brinquedos”, mas não especificou que brinquedos seriam, se estruturados ou não. Ainda sobre os materiais disponíveis nos espaços para a brincadeira, Maria diz que as professoras produzem os jogos que utilizam com as crianças, mas também não apresentou o tipo de jogos que desenvolvem na escola; destacamos que em fotografias também não conseguimos identificar os elementos materiais que a entrevistada trouxe em suas falas.

Por fim, a entrevistada nos fala que também como materiais disponíveis encontravam-se os livros literários, usados pelas crianças na sala de referência. Sobre isso, destacamos o que nos diz Vigotski sobre a presença das “letras” no cotidiano das crianças (1991, p. 134) “ [...] o

melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças[...].” Entendemos a partir de Vigotski que na Educação Infantil podemos sim trabalhar a leitura e escrita com as crianças, porém, dentro do contexto da brincadeira, sempre através do brincar, de forma cotidiana.

Outro elemento de materiais / recursos que observamos na fotografia da mesma instituição é também a presença da exposição do alfabeto na parede, o que faz aproximação com a discussão acima de Vigotski. Contudo, destacamos que o alfabeto está exposto acima da lousa, sem possibilidade de interação das crianças com o recurso, com isso, pode não despertar o interesse de relação e ação da criança com o recurso ou objeto. Para Wolff (2020, p. 19) é importante que a organização dos espaços:

[...] contemple escolhas diferentes e simultâneas de propostas e brincadeiras, a permanência dos objetos, o acesso facilitado aos materiais, a possibilidade de movê-los, substituí-los, arranjá-los de diversas maneiras, guardá-los e retomá-los de acordo com os interesses e interrogações que forem surgindo nas relações estabelecidas.

A organização e disposição dos materiais nas escolas infantis pode ou não contribuir para o desenvolvimento da criança, para que ela explore, signifique e ressignifique os objetos e materiais que entram em contato em seu cotidiano, é preciso que estejam ao seu alcance, e possa de fato entrar em contato direto e com esse objeto se relacionar e vivenciar experiências.

Ainda sobre a discussão do uso da literatura infantil nas escolas visitadas, trazemos abaixo a imagem 29 e a imagem 30, onde vemos a presença de um acervo literário. Na instituição 3, os livros estão dispostos na sala de referência em um cantinho para leitura, já na instituição 4, a escola dispõe de uma biblioteca, ou sala de leitura.

Imagem 29 – Porta-livros na instituição 3



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 30 – Sala de leitura na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

A imagem 29 nos mostra um estante/espço voltado para o contato das crianças com a literatura, “as crianças que se encontram em ambientes onde existem atos de escrita farão como se escrevessem.” Elas irão tentar reproduzir a escrita encontrada nos livros ou em qualquer outro material, mesmo que não consiga de fato reproduzir. Na imagem 30 os livros estão expostos em sofás em miniatura, permitindo o total que as crianças explorem os livros, proporcionando-lhes experiências literárias muito importantes para toda a vida. Segundo Brasil, (2016, p. 53)

As crianças, incluindo os bebês, podem e devem estar imersos em ambientes onde existam atos de escrita, porque dessa forma iniciarão seu contato com a cultura letrada. A imersão em atos de escrita possibilitará que comecem a se apropriar dos modos sociais nos quais se escreve em sua comunidade, como se escreve, para que e para quem se escreve.

Como citado acima, o contato com a leitura e escrita não tem um tempo certo para iniciar, mas é necessário que a criança desde bebê já se relacione com a escrita, pois também é uma questão de cultura, para que desde pequena vá se inserindo na cultura letrada.

Nas imagens 27 podemos perceber uma certa variedade de jogos infantis, como jogos de montar, raciocínio lógico, mobilidade, jogos matemáticos, materiais para atividades de pintura, jogos do faz de conta entre outros. Acerca da inclusão no jogo infantil, Kishimoto vai dizer que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a

oferta de estímulos internos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (2006, pp. 39-40)

Podemos compreender a importância dos jogos no desenvolvimento da criança, através do explorar e do lúdico como marca tão peculiar na infância, que atua como motivador para a ação da criança no jogo.

O brincar na Educação Infantil, é importante ferramenta para o desenvolvimento da criança. No jogo a criança assimila ideias, desenvolve habilidades mais complexas, por isso a variedade de materiais estruturados ou não será importante recurso para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Imagem 31 – Recurso matemático



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 32 - máscaras



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nós temos bola, fantoches, brinquedos em geral, brinquedos de encaixe, nessa estrutura aí...

Rosa, coordenadora pedagógica - Sessão de entrevista individual, 2022 - Instituição 3

Na instituição 2, Rosa cita os brinquedos disponíveis nos espaços, em sua fala identificamos a presença de brinquedos estruturados, como a bola e o fantoche. Mas também encontramos nos espaços materiais não estruturados (imagem 31), confeccionados a partir de papelão, como um jogo de encaixe com as formas geométricas e também para a identificação e reconhecimento das cores. Ainda na mesma categoria de material, não estruturados, encontramos máscaras de animais selvagens (imagem 30) também produzidas com recursos recicláveis. Esse tipo de produção pode ser muito estimulante para as crianças, elas podem desenvolver junto com o professor os materiais os quais utilizarão posteriormente, incluir a criança desde o início do processo pode atribuir muito significado para seu desenvolvimento.

“Os brinquedos...”

Marta, Vice gestora - Sessão de entrevista individual, 2022 - Instituição x

Imagem 33 – brinquedoteca na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 34 – brinquedoteca na instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Sobre os materiais e brinquedos disponíveis na instituição 4, Marta, a vice da gestora, nos diz que nos diz que a escola dispõe dos brinquedos e fantasias. Trouxemos aqui nesse eixo, a imagem 33 de mais opções de brinquedos que a escola dispõe na brinquedoteca, a qual apresenta variedade de materiais. Na imagem 34, observamos que as crianças dispõem de um cesto de brinquedos, no momento da nossa visita, o cesto estava localizado no meio da sala, como se esperasse as crianças para brincar. “É importante que o valor da brincadeira seja reconhecido e garantido dentro da escola, uma vez que é condição fundamental para a aprendizagem das crianças.” (Wolff, 2020, p. 62) São diversas as possibilidades e brincadeiras na infância, as crianças sempre irão encontrar maneiras de tornar a brincadeira interessante, seja transformado um pedaço de madeira em um cavalo, ou ninando boneca, a criança tem a habilidade de significar e ressignificar as coisas ao seu redor. Conforme Horn, et al, (2012, p.40):

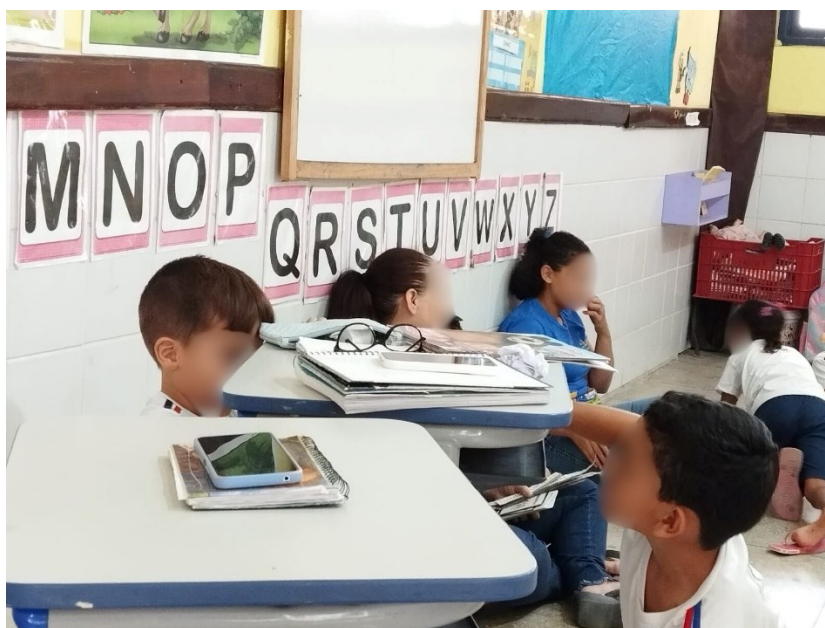
As crianças, devido sua capacidade simbólica e as características de sua inteligência, precisam interagir fisicamente com os objetos para transformá-los em brinquedos. Essa interação, aliás, implica, [...] ação livre, o que é francamente contrária às instruções restritivas presentes em muitos brinquedos e jogos [...].

Como vemos em ambas as imagens, os brinquedos que aparecem são todos estruturados, brinquedos para o brincar do faz de conta e também para jogos de construção. Contudo, identificamos uma boa variedade de brinquedos na instituição 4, tanto na brinquedoteca, a sala da fantasia, e nas salas dispõem de materiais para a brincadeira das crianças, diversificando o repertório das brincadeiras e experiências através das interações com os que integram os espaços da escola, assim, como na interação com o brinquedo. “A expressividade se dá nas relações. Nos gestos e no encontro com os elementos da experiência, a criança vive, reconta e recria a realidade e o mundo que percebe, vê e sente.” (Wolff, 2020, p. 64) Com isso, percebemos a importância das experiências das crianças com os materiais de seu cotidiano para que construam seus próprios sentidos sobre a vida e sobre o mundo que o circunda.

4.4 Os espaços, materiais e interações do brincar em um contexto específico

A escolha da instituição se deu após a visita para a entrevista com as gestoras, percebemos que essa escola teve maior destaque na organização dos espaços para o brincar nas análises das entrevistas e das fotografias que fizemos dos espaços e materiais durante nossa visita. Neste eixo faremos análise das observações realizadas em uma turma de crianças de 5 anos, para observar como acontece as interações e a brincadeira das crianças. São as interações e a brincadeira eixos estruturantes das práticas pedagógicas, (Brasil, 2017) buscamos perceber como ocorre as interações e o brincar no cotidiano dos espaços desta escola.

Imagem 35 – Interações na sala de referência na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 36 – Interações na sala de referência na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 37 – Interações na sala de referência na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

São muitos os momentos de interações das crianças, praticamente em todos os momentos eles interagem com os colegas, especialmente os meninos. Seleccionamos três momentos: na imagem 35, durante a roda de conversa inicial, dois meninos brincavam através do espaço da mesa, conversavam através do espaço na mesa, a professora logo interrompe a brincadeira. Como disse os meninos estão sempre conversando, inventam brincadeiras, a interação acontece a qualquer hora, em qualquer situação.

Na imagem 36, dois meninos iniciam outra brincadeira, espalmam as mãos no chão causando eco, a professora também interrompe, mas eles não param, logo começam uma nova brincadeira, agora colocando as mãos sobre o rosto como se estivessem se escondendo do colega. Cada vez que são chamados a atenção, imediatamente encontram uma nova maneira de manterem a interação, a brincadeira. “Baseada na provocação no desafio, a intervenção no brincar não corrige ou determina as ações, mas problematiza e apoia [...]”. (Horn, 2012, p. 43) Exatamente o que percebemos na sequência de situações descritas, é como se desse mais prazer em continuar a brincadeira, como forma de desafio ao professor.

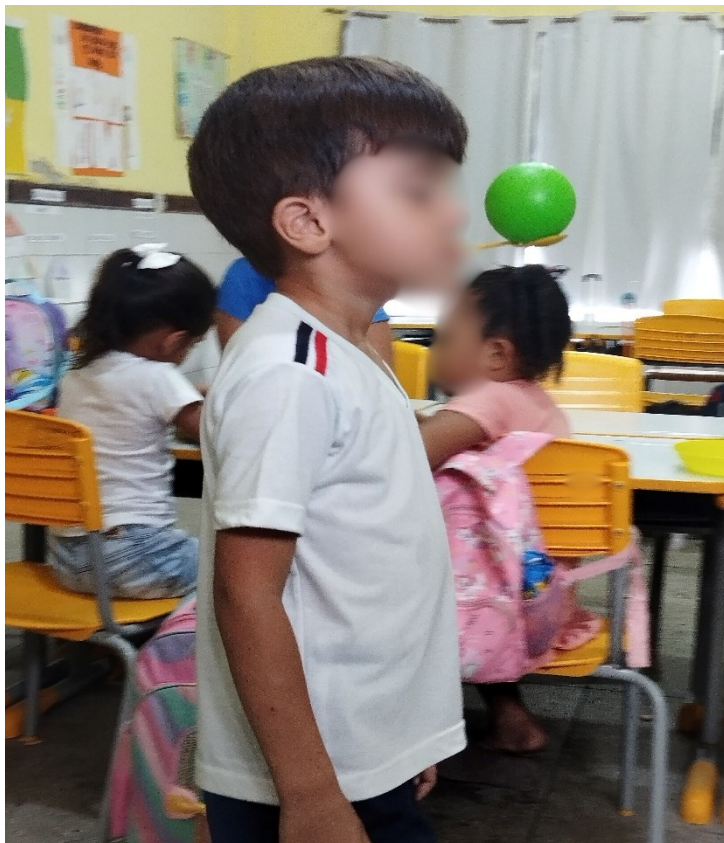
Na terceira imagem, a 37 os meninos, agora deitam sobre as mãos e conversam como se estivessem na em suas casas. As professoras sempre tentam atrair a atenção deles para o assunto discutido na roda, mas eles param por pouco e logo retornam à interação, muitas das situações até mesmo sem comunicação oral. Segundo Horn, (2012), é importante que o professor não tente controlar o que acontece com as crianças em sala de aula. Todavia, mesmo diante de seus objetivos, deve renunciar a seus desejos para que as crianças possam se mostrar como de fato são e não como o professor espera e deseja que elas sejam. Com isso, remete-nos a refletir sobre os momentos de interação enquanto o professor aplica o planejamento que fez para aquele momento.

Imagem 38 - Brincar livre na sala de referência da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 39 – Brincar livre na sala de referência da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 40 – Brincar livre na sala de referência da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 41 – Brincar livre na sala de referência da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 42 – Brincar livre na sala de referência da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 43 – Brincar livre na sala de referência da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Aqui trazemos cenas do momento do brincar livre na sala de referência. Todos os dias crianças têm o momento de brincar livremente com os materiais disponíveis na sala ou que eles mesmos tenham trazido de casa. Durante esse momento de brincadeira, as crianças espalham por toda a sala de referência todos os brinquedos que encontram. Nas imagens 38, percebemos quatro meninos interagindo no chão durante o brincar, um colega está na cadeira brincando sozinho. Na imagem 39 o menino brinca de um jogo de equilíbrio sozinho, tentando manter a

bolinha na colher que está segurando com a boca. Na imagem 40 uma menina brinca sozinha, enquanto a colega a observa.

Na imagem 41, uma menina fez seu próprio joguinho, desenhou vários gloss labial em papel e recortou como se fosse o próprio batom. O nome do jogo dado por ela é Carmed, o mesmo nome do gloss. Não consegui perceber como funciona o joguinho, criado pela pequena menina, se tem ou quais são as regras Mas partindo do entendimento de Vigotski, (2007, p. 63) todo brinquedo tem regra, para o autor, “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa ou não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” Então compreendemos que independente do jogo, haverá regras, pois, no brinquedo em si já existem regras as quais são seguidas no comportamento com o brinquedo Quanto ao joguinho criado pela menininha, não foi possível perceber como funciona a brincadeira pois, não quis atrapalhar o momento de interação dela com as amigas enquanto brincavam. Apesar de ter sido chamada pela professora para ver a criação da sua criança, eu optei por não intervir, assim, não perguntei e não compreendi como de fato funciona o material/brinquedo elaborado pela própria criança, do ponto de vista de Oliveira (2011, p. 164):

A brincadeira permite a construção de nossas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos e imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança.

Outra menina trouxe seu brinquedo de pescaria, juntou-se alguns colegas para brincarem, e como o brinquedo só tem dois anzóis, logo apenas duas crianças brincam por vez. Para evitar conflitos, a professora auxiliar sentou perto para mediar caso ocorresse algum problema. A menina dona do joguinho era a que decidia o jogador da vez, conforme os demais fossem saindo. “As interações que o brincar favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.” (Horn, 2012, p. 34) Por isso a importância do brincar na infância, a criança aprende comportamentos, desenvolve importantes habilidades para a vida.

Imagem 44 – O brincar no pátio da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 45 – O brincar no pátio da instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 46 – O brincar no pátio na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 47 – O Brincar no pátio da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 48 – O brincar no pátio da Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Um dos momentos da semana mais esperado pela turma é a sexta-feira, dia de pátio. Todas as crianças vão para o pátio, lá elas brincam com diversos materiais, a escola libera os brinquedos da brinquedoteca, e a professora também leva os que têm disponíveis na sala. São diversas as brincadeiras que ocorrem nesse espaço, como: O faz de conta, uma das brincadeiras que predomina no pátio, como nas imagens 44 e 46. Na imagem 44 as meninas brincam com um carrinho de bonecas, na 46, ela e o coleguinha “fazem comida no fogão.” Na imagem 45, percebemos que as crianças brincam de amarelinha, a escola tem uma pintura no piso, como uma forma de resgate da cultura. Como vemos em Leontiev, (2019), existem brincadeiras que as crianças inventam na hora e nunca mais se repetem, e têm brincadeiras que permanecem vivas na cultura e ela sempre se repete.

A oferta de equipamentos e/ou matérias para as escolas de Educação Infantil, os quais decoram diversos espaços nas instituições, devem contribuir para o desenvolvimento das crianças, dando suporte às aprendizagens que se desenvolvem nos espaços nas interações com os espaços, materiais e com as pessoas.

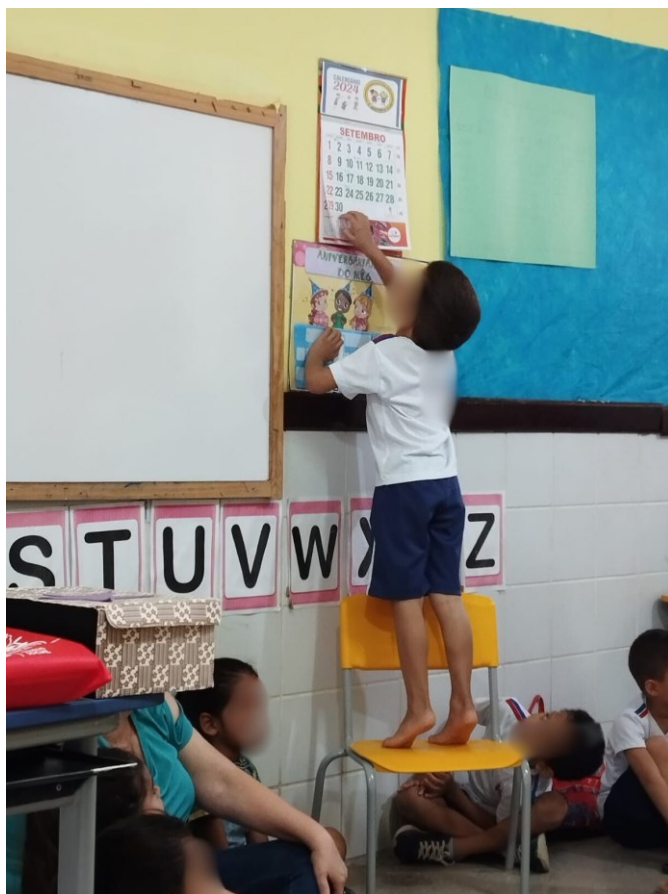
Durante os momentos de observação da interação e brincadeira no pátio, destacamos cenas das crianças na brincadeira do faz de conta. Por dois momentos estivemos acompanhando a turma, pudemos perceber que ao sair para o pátio, as crianças sempre se dirigiam aos carrinhos de boneca, ou os materiais que representam os móveis e utensílios de uma de uma casa. Observamos ainda mediante a riqueza desse momento do brincar no pátio, que algumas crianças elaboram seus próprios cantinhos, e ali brincam como se uma criança cozinhasse, a outra cuidasse do bebê, O que para Vigotski, (2007) é o jogo do faz de conta, a criança recria através do brinquedo uma realidade que ela ainda não é capaz de viver na vida real, no brinquedo a criança se comporta sempre além da sua idade. Oliveira afirma:

O jogo simbólico ou faz de conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais. (2011 p. 163)

A criança é um ser explorador por natureza, ela explora para conhecer e atribuir significado, seus próprios sentidos sobre as coisas, sobre o mundo. Na interação com os demais colegas, professores, materiais e espaços, ela se apropriará de significativas experiências, de fato, preciosas para seu desenvolvimento. Nisso, compreendemos a importância das instituições de ensino infantil, trabalhar com base em um currículo que promova as experiências infantis, e essas experiências irão ser concebidas pelas crianças a partir de cenários, espaços, ambientes pensados e organizados para isso. Em uma escola infantil todos os espaços são propulsores do desenvolvimento infantil, porém em sua forma de organização deve conter intencionalidade por parte do adulto.

Entende-se que todos os espaços da instituição de Educação Infantil educam [...] Horn, (2017, p. 33) Em cada canto de uma escola infantil pode ser propício a brincadeira, é preciso ampliar os espaços de interação e brincadeira das crianças, não limitando apenas às salas de referência. Se partirmos do princípio que por meio da brincadeira a criança aprende e se desenvolve, nesse caso, não podemos restringir os espaços para a brincadeira, quanto mais espaços a criança tem acesso, mais experiências e novas aprendizagens se desenvolvem.

Imagem 49 – Interação com o calendário na sala de referência na Instituição 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Durante a roda inicial, a professora perguntou qual era o dia do mês, prontamente a criança na foto acima, respondeu que a data em questão era 20. A professora pediu para que ele marcasse no calendário, já que ele foi quem soube responder. Porém, na hora da criança marcar a data, todos perceberam que ele não alcançaria o material que iria interagir ou fazer uso. A professora logo sugeriu uma cadeira para auxiliar a criança a alcançar o calendário, assim ele subiu e conseguiu marcar a data do dia.

No decorrer deste trabalho percebemos como a organização dos espaços em uma instituição infantil pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. A organização dos espaços na escola infantil deve favorecer “um fluxo de relações com os materiais e objetos e entre as pessoas.” (Wolff, 2020, p. 27) Uma coisa muito importante na disposição dos materiais de todo o ambiente escolar, deve estar ao alcance da criança, para que ela possa interagir, manipular sempre que achar necessário. Maria da Graça Horn, destaca que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (2004, p. 15)

O olhar atento e sensível de um professor fará toda a diferença no desenvolvimento da sua criança. É preciso que o ambiente desafie a criança, mas esses desafios devem estar postos sempre de forma que não limite sua relação com todos os materiais que ornamentam a escola. É através do contato contínuo com os materiais e equipamentos das escolas que as experiências são concebidas pelas crianças. Wolff, (2020, p. 28) explica que ao organizar a sala, “é importante levar em consideração a qualidade das experiências vividas pelas crianças, em grupo ou individualmente, de maneira autônoma ou acompanhada pelo adulto, de forma que a aprendizagem não fique vinculada exclusivamente à presença de um adulto condutor.”.

Mas alguém poderia dizer que o menino passou pela experiência de naquele momento marcar o calendário com a data do dia a qual ele sabia, que isso pode ter sido significativo para ele, e acreditamos que sim, podemos ver na sua alegria a satisfação de ter ido até o calendário marcado aquela data. Inclusive, ele até usou uma estratégia para saber qual era o número naquele material que representava a data daquele dia. Ele disse que contaria tocando em cada número, e assim fez, quando chegou no vinte ele parou e marcou.

Com isso podemos afirmar que se aquele material estivesse ao seu alcance haveria inúmeras chances de ele retornar sozinho ou talvez acompanhado de seus colegas para orgulhoso lhes apresentar a estratégia que usou para marcar o número correto. Assim, ele ressignificaria sua experiência e ainda seria mediador nas experiências dos colegas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada, reafirmamos a importância da organização dos espaços de interação e brincadeira em escolas de educação infantil. A BNCC organiza os currículos para essa etapa, considerando o desenvolvimento da criança nas interações e na brincadeira, definidos na DCNEI como eixos estruturantes do currículo, entendendo que assim acontecem as aprendizagens, nas interações com seus pares e adultos, com os espaços, materiais e equipamentos que compõe os ambientes nas instituições infantil, através da brincadeira nas múltiplas linguagens das crianças. É preciso então espaços devidamente planejados e organizados para propiciar a interação de todas as crianças. É imprescindível que os materiais disponibilizados para a EI contemplem todas as crianças em todas as faixas etárias dessa etapa da educação.

Mediante o trabalho de pesquisa de campo, buscando compreender como estão organizados os espaços nas instituições e que materiais as escolas têm disponibilizados para o brincar das crianças, percebemos que falta um planejamento mais intencional para a organização e utilização de espaços em determinadas instituições, podemos até dizer que as crianças sido limitadas de aproveitar melhor espaços mais adequados, por falta de organização e disposição correta dos equipamentos.

Em nossas análises também pudemos observar escolas com o planejamento espacial mais intencional, salas específicas para ampliar possibilidades do brincar das crianças, como brinquedotecas, sala da imaginação, uma determinada variedade de materiais para a brincadeira infantil.

Entendemos que é preciso pensar intencionalmente espaços e materiais para ofertar momentos de interação, investigação e descobertas para as crianças, mas parece existir uma dificuldade por parte dos profissionais de organizar e usar os materiais, pensamos então que há uma necessidade de formação para os professores em relação de como deve se organizar espaços e materiais nas instituições infantis. Percebemos uma certa distância entre o que temos de orientação nos documentos e de como de fato se estruturam as organizações espaciais dentro das instituições de ensino da infância.

Mesmo em casos de professores que tentam minimamente organizar os espaços da sala de referência, encontram problemas, seja porque a instituição não dispõe de recursos, ou porque a sala é compartilhada com outra turma no contraturno, em especial quando a outra turma é do fundamental e não EI. Sendo este último um desafio presente em todas as instituições visitadas, como organizar a sala se a mesma será utilizada por outra turma? Nesse caso, além da formação

continuada poderia haver um planejamento em conjunto para decidir pela melhor forma de organizar os espaços na sala de referência, respeitando as necessidades de ambas as turmas. Existem possibilidades para enfrentamento das situações problemas. Mas, reconhecemos que sem o investimento dos órgãos públicos sempre será mais limitada a possibilidade de acesso a formações e materiais diversos.

Por fim, o debruçar neste trabalho teve significativo valor para mim, como pesquisadora e pedagoga em formação, estudar as brincadeiras, espaços e materiais, entendendo a importância para a vida das crianças nas instituições da infância e o valor rico nas aprendizagens delas, tais compreensões e realização de trabalho me traz uma ampliação na minhas aprendizagens e qualidade no meu futuro fazer nos espaços infantis; além da sensibilidade diante da cultura infantil e respeito as especificidades as nossas crianças que ainda encontrarei no caminho.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7a ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).
- BORBA, Ângela M. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394/1996.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.
- BRASIL **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita).
- BROUGEÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. (versão brasileira) Giselda Wajkop. 6. São Paulo: Editora: Cortez, 2006.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003
- DANTAS, Aline da Costa. **sentidos de professores sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. In. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação infantil, currículo e linguagens: pesquisas, políticas e práticas. Mossoró,RN: EDUFERSA 2022.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O DIREITO DE BRINCAR: A BRINQUEDOTECA**. São Paulo: EDITORA PÁGINA ABERTA, 1992

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. in. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, UFSC, 2010

GOBATTO, Carolina. **Relato de Experiência: Um olhar sobre o espaço externo nas instituições infantis da Dinamarca: Entre lembranças e inspirações**. In. HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira (orgs). **Abrindo as portas da escola infantil: Viver e aprender nos espaços externos**. - Porto Alegre: Penso, 2022.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. (tradução e organização) Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.:il.(Coleção Educadores).

HORN, Maria da Graça Souza. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos** / Maria da Graça Souza Horn, Maria Carmem Silveira Barbosa. - Porto Alegre: Penso, 2022.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil** / Maria da Graça Souza Horn. - Porto Alegre: Penso: 2017.

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

HORN, Cláudia Inês. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Belo Horizonte. Dez. 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes 2009.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; COLL DELGADO, Ana Cristina. Crianças, **Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos da infância**. Saber & Educar, n. 19, p. 106–115, dez. 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2011

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: saberes e fazeres com crianças de 0 a 3 anos**. In: Dantas, Elaine Luciana Sobral et al (organizadoras). **Educação Infantil, currículos e linguagens: políticas e práticas**. Mossoró: EDUFERSA, 2023

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolas, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Fluminense: Revista de Educação, 2016. Ano 3 n4.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. (2007, p. 35)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. In: UFRN/NEI. **Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil**. Texto Didático do Módulo II. 2012. No Prelo.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. . Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16º ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Fontes Martins, 1991.

VIEIRA, Livia Fraga; BATISTA, Monica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

WOLFF, Danielle. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação infantil**. São Paulo: CEDUC, 2022

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.