

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE E A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Maria Alice Lira Cordeiro¹
Catarina Carneiro Gonçalves²

RESUMO

A brincadeira e a cultura lúdica são defendidas como estruturantes para Educação Infantil, tanto em documentos legais que refletem sobre a primeira infância como em estudos acadêmicos que se debruçam sobre a primeira etapa da Educação Básica. Justo por isso optamos, neste trabalho, em nos debruçarmos sobre uma análise em torno dos ambientes de aprendizagem, compreendendo como eles favorecem ou não a garantia do direito de brincar na Educação Infantil. Trabalhamos, então, numa pesquisa exploratória, do tipo Estudo de Caso, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade do Recife. Os dados revelam que a brincadeira, além de não ser eixo estruturante das propostas pedagógicas, ainda é tratada de forma proibida ou desnecessária. Desse modo, destacamos que não é suficiente a existência de espaços amplos para garantia do direito à brincadeira. Urge que as instituições educativas que educam crianças na primeira infância incorporem o brincar como eixo estruturante das propostas de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Eixo Estruturante; Ambientes de Aprendizagem; Direito de Aprendizagem; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Desde pequena, quando a criança corre, pula, roda, agacha, cai *etc.* ela não está apenas se divertindo. Essas experiências vivenciadas pelas crianças são essenciais para que se desenvolvam e produzam conhecimento sobre o próprio corpo e os seus limites, construindo saberes que lhes ajudarão a lidar com o mundo social, natural e relacional.

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco.

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Compreendendo que a brincadeira é estruturante ao desenvolvimento infantil, encontramos a defesa de sua relevância em documentos oficiais que tratam da primeira infância, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). De acordo com as DCNEIs as crianças são sujeitos históricos e de direitos que constroem suas identidades e saberes interagindo e brincando. Justo por isso, a brincadeira deve ser vista como central na construção de propostas pedagógicas para infância, sendo um dos eixos estruturantes para o currículo formal de crianças entre zero e seis anos.

Nestes mesmos trilhos caminham a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, explorando o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem. Tal documento assegura que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2017, p.33). De acordo com tal marco legal as crianças precisam

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.34).

Com isso, se reconhece através da legislação supracitada, que a brincadeira deve ser prioritária nas escolas que educam infâncias, favorecendo a construção de uma cultura lúdica entre pequenos e pequenas nos variados espaços e tempos das instituições educativas, de forma intencional, sistemática e curricular.

Infelizmente tal cenário ainda não é realidade em nosso país. Um estudo realizado por Almeida, em instituições de Educação Infantil, revela que “são poucos os ambientes em que adultos aceitam e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como negativo”, de modo que as brincadeiras ainda são tratadas como proibidas e/ou desnecessárias (ALMEIDA, 2017, p. 39).

Esse mesmo achado foi encontrado por nós, de forma empírica, nas oportunidades que tivemos de realizar estágio curricular supervisionado na formação em Licenciatura em Pedagogia da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. As escolas, campo das atividades práticas, eram muito pequenas no espaço destinado às crianças e a estrutura física não favorecia a experiência

brincante. Além disso, o tempo dedicado ao brincar era muito escasso, sendo, apenas, 20 minutos a serem repartidos entre o lanche e a brincadeira livre em cada dia.

Considerando que o brincar é uma necessidade das crianças e, ainda, direito que deve ser assegurado a todas elas no Brasil, nos indagamos sobre a forma como a brincadeira ocorre no espaço e tempo da escola, problematizando o tempo em que ela ocorre e, ainda, os espaços que são destinados às experiências lúdicas infantis no cotidiano escolar.

Isso porque reconhecemos que a escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as especificidades da infância e, ainda, valorizar o brincar em seus espaços e tempos cotidianos de forma curricular. Assim, levando em consideração que a organização do ambiente na educação infantil e a cultura lúdica na escola estão entrelaçados e são indissociáveis, despertamos o interesse em realizar esse estudo, buscando compreender como a brincadeira está sendo experimentada nos espaços e tempos das instituições.

Desse interesse surgiu, então, a pergunta central desta pesquisa, a qual é **“como uma escola de Educação Infantil organiza o espaço e tempo das crianças?”** Desta questão central surgiu outra: **como este espaço favorece a experiência brincante?** Destas questões, então, delimitamos os objetivos da pesquisa: **Geral** - analisar a organização do ambiente em uma instituição de Educação Infantil, compreendendo como as suas apresentações se relacionam com o direito à brincadeira para as crianças na primeira infância; **Específicos** - descrever as formas de organização dos ambientes de Educação Infantil em uma escola que atende à primeira infância; analisar como essa organização ambiental favorece ou dificulta a garantia do direito à brincadeira das crianças.

O percurso metodológico a ser percorrido foi de uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, através da qual buscamos identificar as organizações do ambiente na Educação Infantil, a forma como as crianças brincavam nestes espaços e, ainda, como as professoras valorizam os ambientes de aprendizagem no sentido de assegurar o direito a brincar das crianças.

Para tanto, abordaremos a seguir a brincadeira, sua relação com a Educação Infantil e as formas com o brincar assegura importantes direitos das crianças, tanto no âmbito dos direitos humanos como dos direitos de aprendizagem. Exploraremos, ainda, a dimensão dos ambientes de aprendizagem e a importância da mediação

docente na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e na construção de uma cultura lúdica na escola.

1- Brincadeira e Educação Infantil

1.1 O Brincar como direito assegurado às crianças.

"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

(Carlos Drummond de Andrade)

Historicamente foi sendo construída uma concepção equivocada sobre a relação entre o brincar e a infância. De modo geral as crianças e a brincadeira foram tratadas de forma pouco valorosa, de modo que o que os verbetes “infantil” e “brincadeira” passaram a ser associados, muitas vezes, a algo negativo ou inadequado. De tais prerrogativas que se sustenta a pouca experiência lúdica nas escolas, assim como nos provoca o poeta na epígrafe acima.

Reconhecendo os prejuízos oriundos de tais concepções encontramos, na atualidade, os documentos oficiais brasileiros, que tratam da Educação Infantil, assegurando a brincadeira como eixo estruturante dessa primeira etapa da Educação Básica. No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.13), por exemplo, encontramos a defesa do “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”, de modo que ao longo do documento as expressões brincar e brincadeira aparecem sempre permeado as experiências infantis.

Neste mesmo caminho estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs, quando destacam que brincar é um eixo do currículo na primeira infância, argumentando que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25).

Isso porque, tal marco legal defende que a criança é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos” (BRASIL, 2010, P.12).

Reconhecer a criança como sujeito de direitos modifica, doravante, toda política pública para primeira infância, de modo que, como destaca Oliveira (2010, p.6), as escolas infantis não podem mais apenas “transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas precisa oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar”.

Deste lugar, as orientações brasileiras normatizam que os currículos para infância precisam assegurar princípios éticos, políticos e estéticos que respeitem às infâncias ativas, “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade”, tendo como eixos centrais da Educação Infantil as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010, p.17).

A partir de tal definição as interações e brincadeiras são apresentados como eixos estruturantes bastante claros, o que permite exigir que a Educação Infantil tenha suas particularidades respeitadas, diferenciando-se das outras etapas da Educação Básica. Para tanto são, justamente, as especificidades das infâncias que passam a servir de referência e de fonte de decisões em relação às propostas pedagógicas e todo trabalho que envolve meninos e meninas entre zero e seis anos, de modo que as escolas precisam garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver.

Nas DCNEIs (BRASIL, 2010, p.29) as brincadeiras aparecem, inclusive, nos processos de avaliação das crianças, de modo que tal documento realça a relevância de que docentes dediquem atenção para “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”

Partilhando dessa mesma ideia, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), trazendo a perspectiva dos direitos de aprendizagem para primeira infância, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com tal marco legal é importante assegurar tais direitos às infâncias visto que eles oferecem

as condições para 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, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33).

Compreendendo a importância de todos os direitos de aprendizagem enfocamos, neste estudo, o direito à brincadeira, realçando o argumento presente na BNCC quando destaca que a criança tem o direito de brincar cotidianamente em diversas formas, espaços, tempos e parceiros, sejam crianças ou adultos.

Analisar os textos legais supracitados é uma importante ação, pois, conforme destacam Barbosa et.al (2016, p. 18),

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim com a Base Nacional Comum Curricular, são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas

Esse amadurecimento se evidencia, sobretudo, pelas perspectivas plurais de infâncias presentes nos documentos e, ainda, pela defesa de uma prática cotidiana lúdica, que assegure o protagonismo das crianças nos processos de aprendizagem. Essa defesa se observa, por exemplo, quando são apresentados os objetivos de aprendizagem na BNCC. Para este documento

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.40).

Entendendo, então, que as aprendizagens, na primeira infância, não podem se restringir à dimensão cognitiva, a BNCC traz a brincadeira como objeto de construção de saberes, evidenciando, por exemplo, que crianças entre 4 e 5 anos precisam de oportunidades para “inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017p.45). Ainda, o mesmo documento, realça, também, o lugar da brincadeira como uma relevante experiência através da qual as crianças poderão aprender, o que se manifesta no objetivo “respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras” (BRASIL, 2017p.42).

Toda essa valorização na legislação brasileira em torno da brincadeira decorre, sobretudo, do avanço nas concepções sobre infância que derivam de movimentos sociais em torno do direito pleno à infância e, ainda, de estudos em vários campos do saber como a sociologia, antropologia, psicologia etc. Em comum as diversas

abordagens teóricas em torno da infância invocam o brincar e sua potência no desenvolvimento infantil, reforçando a importância de sua presença na escola e fora dela. Tal relevância se deve ao fato de que a brincadeira, para criança, é uma forma de expressão, devendo, portanto, estar presente em suas experiências.

1.2 O Brincar e sua relevância na primeira infância

Quando nos debruçamos sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda na primeira infância, encontramos, entre as principais referências teóricas, os estudos sócio-histórico de Vygotsky (2007). Para este autor, a brincadeira tem um importante papel no desenvolvimento infantil, funcionando, inclusive, como forma de organização das funções mentais superiores.

Isso porque, como destacam Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.179) o brincar amplia as potências infantis, visto que “durante o brincar, ela (a criança) se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias”, de modo que a brincadeira é, em potência plena, condição de ampliação do conhecimento real infantil.

Isso nos é amplamente apresentado por Vygotsky (2007) quando defende a brincadeira como mediação necessária para que a criança tenha avanço na sua zona de desenvolvimento proximal, argumentando, para tanto, que quando meninos e meninas brincam eles vão além da representação concreta do mundo, se comportando, por exemplo, de forma mais sofisticada.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado (Vygotsky, 2007, p. 115).

Desse lugar, entende-se, então, que a brincadeira é, justamente, uma ponte entre a realidade e a fantasia que a criança percorre, expandindo suas visões de mundo e suas experiências como potencializadoras da capacidade criativa infantil. Justo por isso, Vygotsky (2007, p.122) argumenta que a brincadeira “é mais a

memória em ação do que uma situação imaginária nova” sendo o brincar, portanto, uma ação imaginada.

Outro aspecto importante, defendido por Vygotsky em torno da brincadeira está no respeito às infâncias. Para este autor é importante que a criança brinque pois, diferentemente de pessoas adultas, meninos e meninas tendem a buscar prazeres imediatos, não se preocupando com o passado nem com o futuro, apenas com as realizações presentes.

Desse modo, a brincadeira assegura, então, respeito às especificidades da infância, ao mesmo tempo que se constitui como espaço e tempo no qual as crianças poderão investir na expansão de si próprias, potencializando o desenvolvimento. Poderão, ainda, expandir suas visões de mundo, regendo suas ações por ideias e não, apenas, pelos objetos.

Justo por isso o faz-de-conta, ou jogo simbólico é, para Vygotsky, uma importante experiência lúdica para as crianças, uma vez que, enquanto imaginam, não apenas consomem culturas, mas, também, a produzem na relação social que estabelecem com os seus pares e com os adultos com quem convivem. Isso porque “as crianças se relacionam com o conhecimento de forma ativa, atribuindo-lhes significados, reproduzindo e transformando formas novas de compreender o mundo” (SOUZA, p.108).

Observemos, enquanto uma criança brinca, por exemplo, de cavalgada usando um cabo de vassoura ela se relaciona com o significado que ela atribui aquele objeto no contexto lúdico e não ao significado usual do objeto concreto. Tal experiência amplia as possibilidades de existência da criança, atuando, de forma muito significativa, no desenvolvimento da criatividade. Isso porque, “ao ser capaz de usar os signos como recurso auxiliar de suas ações, fato que caracteriza a atividade mediada, a criança reestrutura o funcionamento de sua atividade psicológica e amplia suas capacidades” (OLIVEIRA, 2012, p.23).

Além da dimensão simbólica, por meio do brincar, as crianças também socializam com outras crianças e adultos, aprendem a conviver com as diferenças, criam regras, modificam regras, elaboram estratégias para solucionar problemas e constroem repertório social capaz de potencializar as interações, outro eixo estruturante para a educação infantil.

Justo por isso Oliveira (2012), ao discutir as bases necessárias para construção de uma proposta pedagógica na Educação Infantil, argumenta que as escolas, a fim

de garantir às crianças o direito de viverem suas infâncias e se desenvolverem, precisam oferecer ambientes nos quais elas possam viver experiências lúdicas que lhes garantam segurança e as ajudem a se desenvolver plenamente.

Diante de tamanha relevância, os espaços e tempos, na Educação Infantil, precisam assegurar que as experiências lúdicas sejam direito cotidiano vivido pelas crianças. Sendo assim, os ambientes devem favorecer condições para a ludicidade, de formas articulada e sistemática, garantindo que as crianças tenham espaço e tempo de brincar de diferentes formas e com diferentes parceiros na escola.

Infelizmente, nem sempre isso é uma realidade. Graça Horn (2004, p27) destaca que “na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes”, sendo isso um desrespeito às infâncias e uma dificuldade ao desenvolvimento pleno das crianças.

Isso se deve, como bem destaca Cruz (2017), ao fato do ambiente na Educação Infantil não ser neutro, refletindo, sempre, uma concepção pedagógica e percepções de infância, criança e aprendizagem. Diante disso, o que enxergamos é que ainda não superamos a concepção transmissiva de conhecimentos na Educação Infantil, de modo que muitas escolas ainda não reconhecem as brincadeiras como direitos das crianças e, ainda, sendo expressão, potencializando distintas formas de aprender.

2- Os ambientes de aprendizagem como condição para a garantia do direito à brincadeira na infância.

A organização do ambiente, na educação infantil, desempenha um papel fundamental em todas as ações que ocorrem na escola. Isso porque ele não é neutro, como já destacado, colaborando para que as crianças possam atuar de determinadas formas, impactando em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento e na construção de suas identidades.

Com isso, quando estamos nos referindo ao espaço não estamos tratando, apenas, do prédio da instituição. Para Horn (2005):

O espaço é entendido sobre uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca

é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas (2004, p.35).

É desta concepção, por exemplo, que ressignificamos, na Educação Infantil o conceito de sala de aula, optando por fazer uso da expressão ambientes de aprendizagem. Tal ressignificação decorre do fato de compreendermos que crianças precisam de oportunidades físicas, cognitivas e relacionais de aprendizagens, o que apenas é oportunizado por boas experiências.

Dessa forma, podemos perceber que, para a efetivação de um espaço bem concebido e potente, é importante que se tenha uma boa organização do ambiente. Mas, além disso, é importante que ele seja pensado a partir das crianças, possibilitando o protagonismo infantil e a superação de concepções de dominação que colocam as crianças, quase sempre, numa posição de submissão aos adultos de referência. Essa reflexão é retomada por Barbosa (2006):

O espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na memória de produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem produzir, ou não, as formas dominantes como experimentamos (2006, p.120).

Compreendendo que o espaço não serve para controlar as crianças, mas, sim, oportunizar boas experiências, reconhecemos que ele deve, assim como todas as experiências propostas pelo educador, criar diversos desafios cognitivos, físicos, possibilitando às crianças novas interações.

Desse modo, partimos do pressuposto de que o ambiente é, também, potencializador das aprendizagens, concordando com o que destacam Cruz e Cruz (2017, p.74): “educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis”. Desse modo, quando o ambiente é estimulante, rico e adequando às infâncias ele se configura como “o outro educador”, tal como defendeu o educador italiano Loris Mallaguzzi, favorecendo que as experiências infantis sejam potentes.

Reconhecendo que as aprendizagens não são puramente cognitivas, Cruz e Cruz (2017) também destacam que os ambientes de aprendizagem, na Educação

Infantil, devem assegurar para as crianças encontros e comunicações. Isso porque, ainda de acordo com as autoras, a escola deve ser um espaço de prazer, condição já também exposta por Vygostky aqui mesmo nesta pesquisa. Assim, o ambiente na Educação Infantil deve

“assumir a concepção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um motivo de prazer: prazer por aprender, conhecer e entender em interação; prazer pelo próprio esforço em conseguir o que deseja; prazer de se sentir acolhido, respeitado” (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 75).

Considerando essa dimensão do prazer enfatizamos, ainda, que o ambiente, para assumir tal característica, precisa se manifestar numa dimensão lúdica, potencializando as experiências brincantes das crianças. Para isso, é preciso que o ambiente escolar esteja adequado, reconhecendo que o espaço não é formado apenas pelas paredes.

Rocha e Schutz (2018), enfatizam, ainda, que o ambiente é composto por diversos significados, sendo constituído pelos “móveis, mesas, cadeiras, tapetes, cortinas, brinquedos, materiais diversos, mas, também, pode estabelecer relações, interações, pode ser um espaço em que se vive”. Dessa forma, entendemos que para que a experiência brincante possa acontecer precisamos de um espaço físico adequado às crianças, mas, também, de uma composição desse ambiente que favoreça a ludicidade.

Desse modo, entendemos que o ambiente não é estático, posto que ele favorece a expressão da concepção de criança que se manifesta e, com isso, favorece ou não experiências. Assim, reconhecendo que o papel do educador é, também, um dos marcadores que compõe o ambiente, pensamos, a seguir, na mediação docente.

3- A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PERANTE O BRINCAR

Quando falamos em brincadeira na escola, por vezes, não reconhecemos a potência da ludicidade para o desenvolvimento infantil. De tal incompreensão, então, decorrem inúmeras dúvidas, de modo que o papel do adulto diante das brincadeiras das crianças, ainda não é suficientemente compreendido. Ocorrem, então, várias dúvidas a respeito da atribuição do professor perante o brincar.

Muitas indagações são decorrentes do que Araújo e Brandão (2019) chamam de modos de fazer pedagógico. Isso porque o docente pode se pautar, na construção de seus saberes docentes, na perspectiva da transmissão. Quando parte de tal crença a brincadeira não é reconhecida como direito, pois a criança não é valorizada como ser brincante.

Em contrapartida, quando os saberes docentes versam em torno de uma pedagogia da participação, a criança é vista como central ao processo educativo, tendo suas especificidades e necessidades respeitadas. Com isso, as crianças brincantes são valorizadas, observadas, e participam dos diálogos e negociações de forma ativa e respeitosa.

Ademais, uma pedagogia da participação demanda a organização de diferentes rotinas e espaços que potencializem a aprendizagem, posto que um dos principais pressupostos teóricos dessa perspectiva teórico-metodológica é que o saber não está centrado na figura de autoridade do professor.

Desse modo, é preciso reconhecer que um espaço que vai beneficiar um brincar rico de aprendizagem, não é apenas um lugar no qual o professor vai fazer uma boa seleção de bons materiais lúdicos e uma boa organização de ambiente do ponto de vista arquitetônico. O que realmente importa, quando tratamos de um ambiente estimulante para a aprendizagem, é que o professor tenha uma postura democrática e criativa diante do espaço e dos recursos que dispõe. A respeito a postura do professor, Chiara (2008) destaca que:

A brincadeira é um meio utilizado para a construção de conhecimentos no cotidiano e espontaneamente pelas crianças. Dessa forma, o estímulo do brincar deve ser antecedido de uma atuação teórica e prática do professor, para que os momentos e as situações ocorridas atendam esse mecanismo de desenvolvimento (p.42).

É por meio da interferência que o professor pode impulsionar as crianças a continuarem nas brincadeiras. O professor pode questionar ações, criar ideias, criar determinadas situações de problemas para serem resolvidos através da brincadeira, com o intuito de potencializar o desenvolvimento da criança. Sendo assim, a intervenção vai acontecer "não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa e quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos" (FORTUNA, 2004, P. 9).

Sendo assim, é ideal que o professor proponha uma intervenção pensada e planejada diante do ambiente, que atenda as especificidades do grupo, seus direitos e suas necessidades. E quando estiver nesse papel de observar o brincar, o professor deve saber qual é o momento certo para intervir. E para intervir é necessário conhecer a particularidade de cada criança, pois conhecendo a criança, a intervenção irá resultar em aprendizagens significativas.

Para tanto, a participação das crianças na composição do ambiente se torna fundamental. Isso porque, “organizar ambientes adequados às brincadeiras e às aprendizagens para crianças pequenas requer um olhar democrático” (Araújo, Brandão, 2019, P. 27).

Esse aspecto foi referendado, também, pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) quando evidenciam que:

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe (1998, p.28).

Por isso, a atuação docente na escola é uma das marcas que mais impactam na organização do ambiente. Isso porque, de modo geral, o adulto faz a organização do espaço, as seleções das experiências e, ainda as mediações que irão possibilitar que as crianças, como sujeito de direitos, possam ter assegurada a importante possibilidade de brincar.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida foi caracterizada como um estudo qualitativo, do tipo exploratório, em uma instituição de Educação Infantil parte da Rede Municipal do Recife. A escolha pela escola aqui analisada foi em função do prédio onde ela está situada, de modo que fizemos a seleção inicial de uma instituição que estivesse em um espaço físico adequado às necessidades próprias de uma escola que atende a primeira infância.

Como instrumento de coleta de dados fizemos uso de observações. A fim de garantir o rigor metodológico, tal como defendem Lüdke e André (1986, p.25). De acordo com as autoras, para que as observações contribuam para construção de

estudos científicos é preciso que elas sejam, “antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p.25).

Desse modo, construímos um roteiro de observação que dirigia os olhares da pesquisadora para o objeto de análise aqui em lócus: os ambientes de aprendizagem e o impacto nas brincadeiras. O foco de observação, então, foi: como aconteciam as brincadeiras? Quais os ambientes onde aconteciam brincadeiras? Como o ambiente era organizado? Quais os elementos que tinham no ambiente que favoreciam ou dificultavam as brincadeiras? Como foram as mediações docentes nos momentos das brincadeiras. Todos estes tópicos foram observados ao longo de 4 dias de observação, totalizando um total de 16h de investigação na escola.

Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo Latente de Bardin (1977), de modo que nos debruçamos sobre os sentidos expressos nos relatos das docentes e nos cotidianos de suas práticas, relacionando os discursos e as ações manifestadas na escola.

RESULTADOS E ANÁLISE.

A brincadeira, objeto central desse estudo, é diretamente impactada pela qualidade do ambiente na escola. Por isso, a pesquisa aqui apresentada discorre sobre os ambientes de aprendizagem, buscando compreender como uma escola de Educação Infantil organiza o espaço e tempo das crianças em relação a ludicidade.

Desta questão, então, buscamos compreender como o ambiente favorece a experiência brincante, analisando a organização do ambiente no CMEI Professor Ariano Vilar Suassuna, creche pública municipal da prefeitura do Recife. Realizamos, para tanto, observações com o grupo 4 (G4), composto por 20 crianças entre 4 e 5 anos, uma professora titular, e duas ADIs – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

Escola é lugar de brincar: apresentação do CMEI Ariano Vilar Suassuna.

A instituição aqui analisada é um Centro de Educação Infantil pertencente a Rede Municipal do Recife. Atende crianças a partir de 1 ano até aquelas que completam 6 anos após o mês de março.

Foi fundada em 2019, sendo, atualmente, uma parceria entre a Prefeitura do Recife e a UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco, visto que o terreno era da Universidade e foi cedido para que a Prefeitura do Recife pudesse construir a escola. Com isso, mesmo sendo pública, uma parcela das vagas é destinada para comunidade da UFRPE.

Atualmente a instituição conta com 06 professoras e 15 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, sendo três homens e doze mulheres. Possui o trio gestor composto por uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e uma diretora. Na estrutura de apoio a escola apresenta quatro porteiros, um profissional de lavanderia, seis serviços gerais e três merendeiras. Conta, ainda, com cinco AADEE – Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial e um profissional de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Em relação ao número matrículas a escola possui um total de 150 crianças distribuídas entre a creche e a pré-escola. Os grupos que compõem a creche começam a partir do Grupo 1 (a escola não atende berçário) e ficam em horário integral. As turmas da pré-escola funcionam em horário parcial, sendo possível matrículas nos turnos matutino e vespertino. Ao todo são 8 turmas de crianças atendidas na escola.

No que concerne a instalação física a escola conta com um prédio integralmente planejado para funcionar como creche e pré-escola, sendo caracterizado por seis salas ambientes, um refeitório, um parque, um pátio amplo, nove banheiros (cinco de adultos e quatro de crianças), uma sala de AEE, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria e o solário que fica no primeiro andar escola. Entretanto, esse último espaço estava desativado, no período das observações, devido a uma reforma pela qual estava passando a escola.

Infelizmente, embora a escola seja nova e projetada para ser uma instituição de Educação Infantil, não conta com áreas abertas, planejadas e construídas para que as crianças possam brincar ao mesmo tempo em que se relacionam com a natureza.

Imagem 1: entrada do CMEI Ariano Vilar Suassuna



Fonte: Autora (2023)

Desse modo, os espaços que favorecem o brincar das crianças são, basicamente, internos. Com isso, a instituição reproduz um modelo que ignora a importância dos espaços abertos nas escolas, reforçando a crença de que a sala de aula é, ainda, o espaço privilegiado para aprendizagem das crianças pequenas.

Hoje tem brincadeira? O que encontramos nos ambientes do CMEI Ariano Vilar Suassuna

Buscando compreender como os ambientes de aprendizagem eram organizados e, ainda, se favoreciam experiências brincantes, realizamos 04 observações no turno matutino, todas no mês de agosto de 2023.

Em todos estes momentos identificamos que as brincadeiras aconteciam, prioritariamente, nestes espaços da escola: a sala de aula, o parquinho, o pátio e um pequeno espaço na área externa da escola. Isso porque, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as crianças devem brincar em diferentes espaços. Quando se prioriza a sala de aula e, ainda, os espaços abertos, se dificulta a possibilidade de variação das experiências brincantes e, com isso, a ampliação de um repertório lúdico.

Ainda, identificamos que as formas de brincar mais encontradas foi a brincadeira livre das crianças que apareciam, basicamente, em momentos que elas estavam fazendo outras atividades. Dessa forma, de modo espontâneo, as crianças criavam brincadeiras paralelas que eram, quase sempre, reprimidas pela educadora.

No que concerne aos ambientes onde as brincadeiras aconteciam, sobretudo porque objetivamos **analisar a organização do ambiente em uma instituição de Educação Infantil, compreendendo como as suas apresentações se relacionam com o direito à brincadeira para as crianças na primeira infância** encontramos uma sala de aula como espaço predominante no qual as brincadeiras aconteciam. Este espaço era bastante amplo, climatizado e com uma excelente iluminação.

A organização da escola está dividida em salas por grupo, de modo que cada turma possui uma sala fixa. Nossas observações ocorreram na sala do G4, com crianças entre 4 e 5 anos. Nela, há brinquedos disponíveis, guardados dentro de uma caixa. Embora a altura da caixa de brinquedos esteja acessível, não é autorizado que as crianças peguem os brinquedos ou brinquem livremente. Apenas no horário inicial da chegada é autorizado o uso do brinquedo e, quando a professora determina, os objetos são guardados.

Ainda sobre os brinquedos, a disponibilidade observada no acervo é, apenas, de brinquedos industrializados, não tendo objetos não estruturados que funcionem como brinquedos ou, ainda, produções feitas pelas próprias crianças que são explorados em momentos de ludicidade.

Identificamos que estas características são negativas para assegurarem a garantia do direito ao brincar, pois, como já anunciou Vygotsky (2007), um dos papéis da brincadeira é a ampliação da potência criativa das crianças. Desse modo, os objetos que compõem os ambientes lúdicos devem favorecer que as crianças possam necessitar investir criatividade em sua produção, de modo que o uso de objetos não estruturados se mostra, também, como muito relevante.

Ainda considerando a disponibilidade de materiais identificamos que há, na sala, também a disposição de livros, organizados em um cantinho da leitura. Há livros de literatura infantil e revistas em quadrinhos. Durante os quatro dias de observações esses materiais não foram utilizados. Apenas uma vez uma criança se dirigiu ao local e, quando pegou o livro, foi interditada pela professora, sob o argumento de que não deveria bagunçar o espaço que já estava arrumado

No que concerne à rotina, identificamos que a organização da cotidianidade do grupo também prioriza o ambiente da sala de aula. As crianças chegam na escola e são recebidas pelas professoras na própria sala. Os pais também se dirigem a esse espaço e podem conversar com a educadora sobre o dia a dia das crianças.

Justamente neste momento as crianças são autorizadas a usarem os brinquedos, justamente quando está sendo feita a acolhida de todo grupo. Entretanto a professora não fica observando estes momentos lúdicos, posto que está acolhendo as crianças e interagindo com as famílias.

Na sequência, as crianças cantam, dançam e se movimentam, interagindo com o grupo. Em seguida, se dirigem para a lateral da sala e trabalham o calendário

e o tempo. As produções que estão dispostas nas paredes são produzidas pelos adultos, não sendo visto, no decorrer das observações, exposição de propostas das crianças.

Imagem 2: Calendário, painel do tempo e palavrinhas mágicas.



Fonte: a autora (2023)

Na sequência, a professora retoma com as crianças o que foi vivido no dia anterior. Na primeira observação foi retomada uma história folclórica, contendo vários personagens. No segundo dia ainda foi trabalhado o folclore, mas se trouxe a história do curupira. No terceiro dia a escola estava recebendo estagiários de uma Universidade e, por isso, teve uma condução diferenciada. No último dia ainda estava em torno do folclore e as crianças produziram um quebra-cabeça.

Em nenhum destes momentos foram experimentadas, pelas crianças, situações de brincadeira e, mesmo quando as crianças iniciavam brincadeiras paralelas, umas com as outras, eram interditadas, de modo que a professora dizia que não era o momento adequado. Isso corrobora com os dados de Almeida (2017), já apresentados nesta pesquisa, cujas evidências indicam que a brincadeira na escola ainda é tratada como proibida ou inadequada.

Em seguida, na sequência da rotina, havia um intervalo de 15 minutos que deveria ser compartilhado entre o lanche das crianças e a brincadeira. A alimentação acontecia no refeitório, sob supervisão da professora e, quando terminavam, todas as crianças se dirigiam para o parque que ficava bem próximo.

No parque as crianças brincavam de forma livre, usando os brinquedos disponíveis e a companhia uns dos outros. Com relação aos parceiros de brincadeira as crianças contavam, apenas, umas com as outras. Em nenhuma observação os adultos brincavam com as crianças, também negando a

possibilidade de brincar com diferentes parceiros, defendida pela BNCC (BRASIL, 2017).

Obviamente nas interações lúdicas havia conflitos entre as crianças. Justamente por isso, é objetivo de aprendizagem, na Educação Infantil, “resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto” (BRASIL, 2017, p. 42). Entretanto, quando isso ocorria, a professora fazia a mediação na perspectiva punitiva, tirando as crianças dos momentos das brincadeiras, colocando-as sentadas ao seu lado. Essa prática, além de não ajudar as crianças nas aprendizagens que necessitam, negam que a brincadeira é um direito e, portanto, precisa ser assegurada.

Quando finalizava o recreio, as crianças se dirigiam, novamente, às salas de aula onde permaneciam até às 11h. Nos quatro dias observados as crianças faziam, neste momento, mais atividades ou assistiam vídeos, sendo o uso de telas uma proposta recorrente nos dias observados.

No primeiro dia de observação foi exibido um vídeo sobre o folclore e, em seguida, as crianças produziram um bumba meu boi usando recortes de papel. No segundo dia também houve exibição de vídeos sobre acessibilidade e as crianças coloriram uma imagem com tinta acerca do conteúdo do vídeo. No terceiro dia foi o momento dos estagiários, a frente descrito e, no último dia as crianças também assistiram outro vídeo e montaram um quebra-cabeça.

Embora a experiência lúdica não tenha sido presente no cotidiano da professora, observamos que, as crianças brincavam e tudo se tornava uma brincadeira, mesmo sendo em um momento rápido. Por exemplo, quando a professora estava preparando alguma atividade ou corrigindo os cadernos, ela sempre passava desenhos para as crianças assistirem na televisão. Entretanto, poucos alunos prendiam a sua atenção nesses vídeos, e, os demais, brincavam com o colega ao lado, sem brinquedos, apenas com as mãos e a imaginação.

Um exemplo de brincadeira espontânea ocorrida pelas crianças, à revelia da professora, pode ser descrita a seguir: devido a data comemorativa do folclore, as crianças estavam realizando a confecção do personagem “bumba meu boi”. Durante o intervalo, quando a montagem feita por elas estava secando, começaram uma brincadeira entre elas, de modo que uma criança encenava que era o “motorista” de um ônibus imaginário e as outras crianças eram os passageiros. Neste momento as crianças foram interditadas, sendo informadas que não era o momento de brincar.

Vemos, neste caso, que a brincadeira ainda é recorrida pelas crianças como forma de expressão livre. Isso porque “as crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade” (BRASÍLIA, 2012, p. 12). A brincadeira da escola não pode existir, apenas, nos momentos que as crianças inventam, carecendo que ela faça parte, de forma planejada, das propostas pedagógicas.

Apenas a terceira observação diferiu das outras feitas ao longo da pesquisa. Isso porque, conforme já relatado, uma dupla de estagiários conduziu os momentos com as crianças, não sendo um planejamento feito pela professora responsável pelo grupo. Durante este dia novas propostas foram vivenciadas e a ludicidade se fez presente, conforme será descrito a seguir.

Para isso, o próprio ambiente foi organizado, de modo que as mesas e as cadeiras foram afastadas para o canto da sala, de modo em que o meio da sala ficasse livre. No centro foi forrado um pano no chão para as crianças se sentarem, e, na sequência, foi contada a história “A cesta de dona Maricota”, da autora Tatiana Belinky, publicado pela Editora Paulinas.

A história trata de uma senhora que vai à feira e traz legumes e verduras que, de forma mágica, criam vida e constroem um enredo divertido. Após esse momento de contação, juntamente com uma roda de conversa, foi estabelecido um diálogo com as crianças sobre o conteúdo da obra e, em seguida, foi apresentada uma cesta de piquenique com frutas.

Usando os alimentos da cesta, as crianças conversaram sobre as frutas e a importância delas para saúde. Em seguida, foi iniciada uma brincadeira nomeada de “qual é a fruta?”. Para isso, se colocava uma venda em uma criança e, em seguida, o adulto estagiário lhe entregava uma fruta. Usando o olfato e o tato a criança deveria adivinhar qual fruta era. Essa dinâmica foi repetida inúmeras vezes, a fim de que todas as crianças participassem da proposta.

Imagem 3: Brincadeira qual é a fruta?



Fonte: A autora (2023)

Encerrando esse momento foi entregue para as crianças lápis de colorir e folha para desenharem as frutas que eles desvendaram na hora da dinâmica. Nesse dia de observação, as crianças não tiveram acesso ao parquinho, pois estava sendo utilizado para a realização de uma atividade com os alunos do grupo 2. Então a professora, para que eles conseguissem ter esse intervalo, levou a turma para passear na área externa da escola, a fim de observar a natureza, e, no final desse percurso, pudessem brincar de amarelinha na entrada da escola. Mais uma vez, neste momento, a brincadeira aconteceu contando, apenas, com o repertório das crianças, de modo que a professora nem brincou, tampouco propôs ampliação do repertório brincante dos pequenos e das pequenas.

Sobre essa questão consideramos que “a pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento” (BRASÍLIA, 2012, p. 11). Ao longo de todo período de observação não vimos a professora exercer um papel mediador diante do brincar. Pelo contrário, quando interveio foi no sentido de interromper a experiência brincante.

Com isso compreendemos que as brincadeiras não foram predominantes no ambiente da Educação Infantil, contrariando o que orientam as DCNEIs (BRASIL, 2010). Identificamos, ainda, que quando elas ocorriam de forma espontânea eram,

ainda, cerceadas pela educadora que afirmava que não havia tempo para brincar. Um exemplo disso é o curto momento do lanche. São, apenas, 15 minutos divididos entre a alimentação e a brincadeira e, para que as crianças sejam autorizadas a brincar é preciso que todas elas tenham concluído a alimentação.

Essa prática, além de ignorar as especificidades das crianças que necessitam de tempos distintos para finalizar o lanche impedem a ampliação de experiências brincantes entre as crianças na escola. A esse respeito de práticas homogêneas na escola concordamos com Araújo e Brandão (2019, p.24) quando destacam que “o brincar da criança desarruma a lógica dos adultos e, muitas vezes, quebra as regras de organização daquilo que planejamos”. Entretanto, quando a professora não reconhece o brincar como central e, ainda, quando não valida as crianças como ativas e plurais ela tende a negar o direito à brincadeira, construindo um ambiente que não potencializa a construção de uma cultura lúdica.

Além disso, as punições adotadas pela docente, quase sempre, estiveram atreladas a exclusão do direito ao brincar. Outro exemplo que pode ser descrito é o ocorrido no momento do lanche. Um grupo de crianças pegou a casca da banana, que foi ofertada para que se alimentassem, e começou a brincar com ela, enquanto aguardava os colegas que ainda estavam terminando de comer. Eles encostavam uma casca na outra como se elas fossem algum tipo de "guerreiro". Outras crianças diziam que as bananas eram dos macacos, enquanto outras crianças colocavam a casca da banana e falavam que eram vampiros.

Esse jogo simbólico construído, espontaneamente, pelos meninos e meninas foi deveras potente para o pensamento criativo, posto que atribui outros significados para a casca da banana. Isso porque, como destacou Vygostky (2007), na brincadeira a ação surge do pensamento e não das coisas. Justamente por isso as crianças construíram outro sentido para casca de banana, indo além do significado inicial.

Entretanto, tal potencialidade não foi reconhecida pela docente. Ao observar o movimento lúdico a professora interrompeu a brincadeira e, ainda, reclamou com as crianças, proibindo-as de brincarem no parque como punição pela transgressão feita. Essa punição foi aplicada, inclusive, para os que não estavam brincando, de modo que toda turma ficou com o direito de brincar cerceado.

Ora, com tal exemplo identificamos que a brincadeira, além de não ser tratada como central ao currículo, foi reconhecida como um problema que deveria ser enfrentado, atrapalhando a construção de uma cultura lúdica na escola.

CONCLUSÃO

É preciso compreender que os direitos não são assegurados às crianças quando estão nos textos que compõem a legislação em nosso país. É na cotidianidade das relações que eles se efetivam, de modo que os direitos à educação devem ser analisados no chão das escolas que as crianças frequentam todos os dias.

Justo por isso nos interessamos, neste estudo, a analisar como estão organizados os ambientes em uma instituição de Educação Infantil, identificando se eles eram potencializadores ou dificultadores da construção de uma cultura lúdica na escola.

Os dados nos indicam que, embora o espaço físico fosse amplo e potente, as intervenções feitas pela professora fizeram com que o ambiente analisado não assegure o direito ao brincar que é defendido pela BNCC desde 2017 em nosso país.

Ademais, diferentemente do que defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil há mais de uma década, as brincadeiras não foram contempladas como centrais ao currículo, ficando de forma periférica na cotidianidade das crianças.

Desse modo, compreendemos que não é suficiente pensar nos ambientes de aprendizagem na perspectiva arquitetônica, carecendo que a formação de professores explore o papel da mediação docente na construção de ambientes que assegurem a cultura lúdica para crianças na primeira infância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO; Verônica; BRANDÃO, Ana Carolina. **De onde partimos?** As concepções de Educação Infantil e de criança e suas relações com a proposta de sala ambiente. In: BRANDÃO, Ana Carolina; Rosa, Ester. Caminhando pelas salas ambientes na

Educação Infantil: reflexões e práticas no CMEI Professor Paulo Rosas. Fortaleza: IMEPH, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p.11-28, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso: 17/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DOMINGOS; FARAGO. Organização do tempo e do espaço na Educação infantil. Cadernos de Educação: **Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): 214-231, 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. In: **Pátio Educação Infantil**, ano 1, nº 3, dez. 2003/mar. 2004.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil/ Philippe Gutton; tradução de Sonia Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. - (coleção Clássicos do jogo).

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: **a organização do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

MOREIRA E SOUZA. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 229-237

OLIVEIRA, Zilma. **Bases para se pensar uma proposta Pedagógica para Educação Infantil**. In GARMS, Gilza.; RODRIGUES, Sílvia. (orgs) Temas e Dilemas Pedagógicos na Educação Infantil: desafios e caminhos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? Brasília: DF. 2010.

ROCHA, Gabrieli; SCHUTZ, Litieli. **Espaços e Tempos na Educação Infantil: costurando os retalhos.** In: ROCHA, Robson. Educação Infantil e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018.

ROLIM, Amanda; FREITAS, Siena; TASSIGN, Mônica. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Revista **Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** - 7° Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.