



O BRINCAR NA ROTINA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Janice Anacleto Pereira dos Reis²
Kátia Patrício Benevides Campos³

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Nessa perspectiva, discutimos o brincar na prática pedagógica de professoras de duas instituições de educação infantil de Lagoa Seca-PB. Para tal, utilizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009, e Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, 2017, bem como discussões teóricas que compreendem o brincar como principal eixo na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos são a observação e a entrevista-semiestruturada. Por instrumentos, utilizamos o diário de campo, fotografias, filmagens e gravações em áudio. O método de análise utilizado foi Núcleos de Significação. A pesquisa aponta que o brincar mais livre pelas crianças aparece em momentos específicos da rotina das instituições, a exemplo, do recreio ou para ocupar o tempo livre delas, bem como em períodos específicos do ano, como no folclore, no mês de agosto, a partir de brincadeiras tradicionais. Nas práticas, o brincar é geralmente, dirigido pelas professoras para ensinar conteúdos e para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, Rotina, Prática Pedagógica, Brincar.

INTRODUÇÃO

¹ Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, intitulada “O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca-PB” do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, na linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade. O presente estudo teve por fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

² Autora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande- PPGEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade (2019). Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação infantil-UAEd/UFCG. janiceanacletols@gmail.com

³ Coautora e orientadora. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). É professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande-UAEd na área de Educação, atuando principalmente na educação infantil, educação inclusiva, ensino-aprendizagem e deficiência intelectual. Atuou na coordenação-adjunta das duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2012 e 2014), realizado pela UAEd/UFCG, em parceria com o Ministério da Educação e secretarias municipais de educação do estado da Paraíba. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Integra o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade. katiapbcampos@gmail.com



De acordo com Brougère (2010); Corsaro (2011); Fernandes (1971) e Vigotsky (1991), brincar é uma ação que a criança por meio da brincadeira, sozinha ou com pares, expressa experiências de mundo, produzindo cultura e, ainda, contribuindo para a produção cultural dos adultos, a partir da legitimação de normas, valores, comportamentos, entre outras questões, bem como na garantia da sobrevivência social das brincadeiras tradicionais⁴.

Brincar é ainda, uma das principais linguagens infantis (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e uma das atividades mais recorrentes entre as crianças nas instituições de educação infantil⁵. Assim, é importante que o brincar estrutura toda a rotina das instituições e, não somente, a uma parte dela, a exemplo, do recreio. Para Barbosa (2010), a rotina consiste nas experiências que se realizam ao longo do dia nas instituições, a exemplo, das atividades do banho, do sono, a alimentação, das refeições, recreio, entre outras. Desse modo, as propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil devem ser flexíveis em relação aos eventos da rotina, a partir de práticas baseadas nos eixos as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

As práticas nas instituições de educação infantil devem garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir do brincar e da brincadeira, experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla e a expressão de diversas linguagens (gestual, dramática, musical, plástica e verbal), mediante vivências éticas, estéticas e culturais em toda rotina nas instituições (BRASIL, 2009, 2017).

O interesse pela temática se deu em 2015, a partir da experiência na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Na ocasião, observamos um grupo de uma creche municipal de Campina Grande-PB, momento em que percebemos o brincar como modo de ocupar o tempo livre das crianças, cuja professora pareceu não compreender o brincar como uma das questões fundamentais da educação infantil.

Nessa direção, nossa discussão versa sobre brincar na prática pedagógica de professoras de duas instituições de educação infantil de Lagoa Seca-PB, sobre como essas professoras mobilizam o brincar das crianças; os modos como as professoras

⁴ Brincadeiras que perpassam as gerações, tais como: amarelinha, passa o anel, empinar pipa, esconde-esconde, entre outras (FERNANDES, 1979).

⁵ Educação Infantil nas letras iniciais em maiúsculas referimo-nos à etapa, já as iniciais em minúsculas dizem respeito à educação dos sujeitos que compõem esta etapa.



mobilizam às crianças para as brincadeiras; e as formas de brincar das crianças nas creches investigadas.

Na instituição de educação infantil localizada na zona urbana, pesquisamos no turno da manhã as professoras denominadas por nós de A, C, D. Professora A com o grupo 1 (crianças de três anos de idade); professora C com o grupo 2 (crianças de quatro anos de idade); e professora D com o grupo 3 (crianças de cinco anos de idade). Nessa mesma instituição, no turno da tarde, pesquisamos professora B com o grupo 1, o mesmo grupo investigado no turno da manhã.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, pois a produção dos dados se deu a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno e, nesse caso, sobre os significados das professoras sobre o brincar na educação infantil (GIL, 2008). A produção dos dados ocorreu a partir de observações durante as idas às instituições; dos registros em diário de campo, das gravações em áudio; micro filmagens e entrevistas. Esses instrumentos além de imprimir maior credibilidade ao estudo documentam situações do cotidiano vivenciado nas instituições pesquisadas (CRUZ NETO, 1994; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Para análise da produção dos dados utilizamos o método Núcleos de Significação com objetivo de apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A importância deste estudo se dá por tratar-se de uma primeira pesquisa de mestrado no âmbito da temática no município pesquisado, buscando ainda, potencializar a reflexão de práticas pedagógicas que considerem o brincar como um dos principais eixos da Educação Infantil, bem como auxiliar outras pesquisas sobre o tema.

METODOLOGIA

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que a produção dos dados se dá a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno e, neste caso, sobre o brincar nas práticas das professoras pesquisadas (GIL, 2008). Os procedimentos utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada. De acordo com Gil (2008), as observações permitem que os fatos sejam percebidos diretamente pelo pesquisador. Deste modo, observamos cinco grupos de educação infantil de duas instituições. Cada grupo contemplou quatro observações, tanto nas salas para



compreender as práticas das professoras com o brincar nos grupos que atuam, quanto nos momentos mais livres das crianças no recreio, para identificarmos os modos de brincar mais recorrentes entre elas. Utilizamos a entrevista semiestruturada com as professoras pesquisadas, por corresponder a um esquema flexível que poderia nos possibilitar realizar adaptações necessárias durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segue o quadro:

QUADRO 1- GRUPOS E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Creches	Turno manhã		Turno tarde	
Zona urbana	Grupo 1	Professora A	Grupo 1	Professora B
	Grupo 2	Professora C	-	-
	Grupo 3	Professora D	-	-
Zona rural	-	-	Grupo 4	Professora E
	-	-	Grupo 5	Professora F

Fonte: Autoria própria.

Na instituição de educação infantil localizada na zona urbana, pesquisamos no turno da manhã as professoras denominadas por nós de A, C, D. Professora A com o grupo 1 (crianças de três anos de idade); professora C com o grupo 2 (crianças de quatro anos de idade); e professora D com o grupo 3 (crianças de cinco anos de idade). Nessa mesma instituição, no turno da tarde, pesquisamos professora B com o grupo 1, o mesmo grupo investigado no turno da manhã. Assim, nessa instituição, pesquisamos quatro professoras e três grupos de educação infantil. Na instituição de educação infantil localizada na zona rural do município estudado, pesquisamos no turno da tarde as professoras E e F. Professora E com o grupo 5 (crianças entre dois e três anos de idade) e professora F com o grupo 6 (crianças de quatro anos de idade).

Para documentar as observações e entrevistas utilizamos o diário de campo, as fotografias, as filmagens e gravações em áudio. No diário, registramos nossas idas à campo, os acordos com os sujeitos, nossas impressões, entre outros episódios importantes na pesquisa. As fotografias e as filmagens nos proporcionaram registrar eventos que chamaram nossa atenção, envolvendo as professoras e as crianças na relação com o brincar (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). As gravações em áudio foram utilizadas durante as entrevistas com as professoras como modo de nos auxiliar a documentar momentos que transcendem nossas anotações (CRUZ NETO, 1994).



Para análise dos dados produzidos na pesquisa, utilizamos o método Núcleos de Significação, orientado pelos pressupostos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico dialético que objetiva aos pesquisadores apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos. As etapas desse método se dividem em: a) Levantamento dos pré-indicadores; b) Sistematização dos indicadores e c) Construção dos núcleos de significação. A primeira etapa consiste nas informações apreendidas no campo de pesquisa referente às observações e entrevistas. A segunda etapa é a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos no diário de campo, nas entrevistas transcritas, gravações em áudio e filmagens. A última etapa é a construção dos núcleos de significação que é a síntese das categorias aprendidas, a partir das etapas anteriores (AGUIAR; SOARES, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

REFERENCIAL TEÓRICO

Brincar é uma das múltiplas linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), assim como as linguagens, musical, dramática, plástica, linguística, matemática e tantas outras. Na ação do brincar, a criança manifesta na brincadeira, sozinha, ou com pares (crianças em idade aproximada), experiências de mundo, produzindo uma cultura própria e singular, bem como contribuindo para a cultura adulta, mediante modos de ser e estar em sociedade, conforme a cultura que está inserida. Vale destacar que a criança contribui para a cultura adulta não no sentido da repetição das ações, valores ou normas de comportamento dos adultos, mas porque diversifica e amplia essas ações ao seu modo e interpretação. Brincando a criança ainda, coopera para a sobrevivência das brincadeiras tradicionais (amarelinha, esconde-esconde, empinar pipa, entre outras.) entre as gerações (CORSARO, 2011; DEBORTOLI, 2009; FERNANDES, 1979).

No contexto da legislação brasileira, brincar é um direito da criança atrelado à cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à educação (BRASIL, 1988, 1996; MASCIOLI, 2014). Desse modo, o direito ao brincar pela criança é previsto na Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil-DCNEI e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCCEI como estruturante da rotina nas instituições e crucial nas práticas pedagógicas, a partir dos eixos as interações e a brincadeira, visto que a criança



enquanto sujeito histórico-social, cuja infância é uma etapa geracional (CORSARO, 2011), possui direito a uma educação infantil de qualidade, baseada, sobretudo, no brincar e na brincadeira (BRASIL, 2009, 2017).

Importante salientar que é plural os modos como as crianças vivem suas infâncias e, portanto, devem as instituições, promover vivências que contribuam para a construção de experiências significativas para as crianças de todos o grupos culturais em toda rotina das instituições de educação infantil e, não somente, a uma parte dela, a exemplo, do recreio. A rotina consiste nas experiências que se realizam ao longo do dia nas instituições, tais como as atividades do banho, do sono, a alimentação, das refeições, do recreio, entre outras (BARBOSA, 2009, 2010; BRASIL, 2009, 2017; SILVA; PASUCH, SILVA et.al, 2012).

Nesta direção, é importante docentes sensíveis às necessidades das crianças durante as atividades que envolvem a rotina nas instituições, especialmente, no âmbito do brincar e da brincadeira. É essencial para o desenvolvimento e aprendizado infantil práticas que garantam às crianças experiências lúdicas e brincantes mediante vivências éticas, estéticas e culturais que explorem elementos sensoriais, expressivos e corporais da criança, a partir da movimentação ampla e das múltiplas linguagens (gestual, dramática, musical, plástica e verbal) (BRASIL, 2009, 2017).

Desta maneira, aspectos como luzes, cores, odores, entre outros, podem possibilitar interações e experiências motoras, sensoriais simbólicas, lúdicas e relacionais entre as crianças na rotina e nos mais diversos espaços das instituições de educação infantil (BARBOSA; 2010; 2009, HORN, 2004; GUIMARÃES, 2009). Quanto mais bem o brincar for pensado e incorporado na rotina das instituições, mais poderá acontecer situações que permitam o desenvolvimento da autonomia da criança em contextos que possibilitem os adultos perceberem a riqueza da vida infantil (STACCIOLI, 2010).

Associar o brincar às situações específicas nas salas como ensinar conteúdos ou promover o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, bem como controlar o tempo do brincar ou atrelá-lo ao preenchimento do ócio infantil é privar a criança de exercer a cidadania. Assim, é fundamental aos docentes, conhecimento tanto da etapa da Educação Infantil, quanto sobre a importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança, de modo que a rotina, os tempos, os espaços e



recursos materiais nas instituições sejam pensados a partir do brincar, das necessidades e interesses da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização da rotina das instituições pesquisadas é semelhante, em relação aos horários estruturados para as atividades como: café da manhã, o almoço, o lanche, o banho, o dormir, o recreio e o jantar. É no recreio que as crianças podem brincar mais livre e nas salas quando o brincar é dirigido pelas professoras com algum objetivo específico, o que não impede que as brincadeiras ocorram, muitas vezes, clandestinamente, em outras atividades, a exemplo, do momento do café da manhã. Na creche da zona urbana, grupo 1:

A orientação na instituição é que, nesse momento, as crianças fiquem sentadas à mesa do refeitório, aguardando serem servidas, cerca de 10 minutos. As crianças do grupo 3 estão sentadas à mesa do refeitório aguardando o café. Devem permanecer, preferivelmente, sentadas e em silêncio enquanto o café não é servido. Tal momento parece ser enfadonho para as crianças que logo buscam uma “ocupação” infringindo assim, as regras da instituição. Duas crianças brincam entre si, gesticulam um avião com as mãos sobre a mesa. A ação dura alguns minutos, quando é percebida pela professora do referido grupo, que interrompe a brincadeira, servindo o café da manhã para as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 18/03/2019).

A rotina é algo que orienta as crianças e todos da instituição, devendo ser referência no processo de convivência entre as pessoas, no respeito às normas, nos valores produzidos e nos momentos de realização de cada ação. Contudo, é importante que a criança seja sujeito ativo no modo de organização da instituição, sobretudo, no tempo que é pensado para ela, nas suas ações e nos seus desejos. O fato de as crianças serem demandadas a ficarem em silêncio, quietas, sem poderem brincar, parece ser algo muito disciplinar para crianças de menos de cinco anos de idade. Claramente, percebemos que o brincar não pode ser a qualquer hora. Para exemplificar segue entrevista com a professora A, grupo 1, quando questionada se as crianças podem brincar a qualquer hora:

Tem hora que não dar, tem hora que tem que sentar. No primeiro momento eu deixo brincar ‘pra’ eles ficarem bem à vontade, correr, pular. Agora vamos sentar todo mundo na cadeira que tia vai fazer a leitura, é o momento da leitura e vamos conversar. Aí fala a temática da semana, a gente trabalha a leitura, aí trabalha as vogais, os



numerais, cores, essas coisas né? [...] depois deixo eles brincar, quando vai dar banho [...] (ENTREVISTA, PROFESSORA, A, 20/03/2019).

Esse é modo de conceber o brincar expressa perspectivas e concepções de Educação Infantil e criança que muito se assemelham à forma disciplinar e a rigidez da instituição escola. A proposta de educação baseada na disciplina e, sobretudo, no controle dos corpos influencia de modos variados o trabalho pedagógico nas instituições de educação de todos os níveis de ensino e, ainda mais na Educação Infantil. A permissão para o brincar apareceu nas instituições em dois momentos: no primeiro para promoção de desenvolvimento e ensino de conteúdos. Ou seja, para as crianças desenvolverem aspectos motor, a exemplo, da lateralidade e coordenação motora e, para aprender, principalmente, tanto noções matemáticas, como números e quantidades, quanto para o reconhecimento de letras do alfabeto e cores.

Observamos ainda que as professoras valorizam as brincadeiras tradicionais com objetivo de resgate cultural. Sobre isso, discorre a professora D, grupo 4:

[...] Amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, passa anel. [...] tem alguns dias que a gente faz, geralmente, infelizmente, é mais na época do folclore, porque acaba que a rotina né? [...] que é onde vai resgatar as brincadeiras, bolinha de sabão, a pipa, a bolinha de gude [...] (ENTREVISTA, PROFESSORA D, 01/03/2019).

É interessante a valorização atribuída às brincadeiras tradicionais, porém, questionamos os momentos destinados a essas atividades, geralmente, em períodos específicos do ano, neste caso, o folclore comemorado no mês de agosto. Parece-nos que ao pensar o brincar pelo viés cultural, a partir de brincadeiras tradicionais, a professora desconhece que mais importante que apresentar brincadeiras de um povo ou de uma geração para as crianças é compreender e valorizar os modos de vida dos sujeitos de uma dada cultura. Nesta direção, mais que a repetição mecânica de brincadeiras, nós, educadores, temos o dever de auxiliar as crianças a compreenderem os sentidos coletivos produzidos socialmente, bem como ajudá-las a elaborarem seus próprios significados acerca do mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, o contexto cultural das creches se diferencie, uma vez que uma está localizada na zona urbana e a outra na zona rural, a rotina nas instituições se assemelham pela rigidez em relação ao brincar, sendo este, permitido em momentos específicos da rotina, no recreio ou nas salas com objetivos específicos.

Contudo, percebemos que as crianças brincam durante outros momentos da rotina, muitas vezes, clandestinamente. Pareceu-nos que a dificuldade das professoras em compreender o brincar como uma linguagem infantil importante para o aprendizado e desenvolvimento integral da criança é, talvez, uma das razões delas para atrelar o brincar às atividades que privilegiam as linguagens: linguística, matemática e física. Assim, o brincar e a brincadeira revelaram-se nas práticas para privilegiar, principalmente, o ensino de conteúdos (letras, números e cores) e o desenvolvimento cognitivo e motor (equilíbrio, lateralidade e coordenação motora) das crianças.

As professoras ainda ressaltaram a importância das brincadeiras tradicionais (amarelinha, pipa, passa anel, entre outras.) nas práticas como modo de valorização da cultura, a questão é que essas brincadeiras são realizadas, geralmente, nas datas comemorativas e em períodos específicos do ano, a exemplo, do folclore, no mês de agosto.

Há, nesse sentido, certo desconhecimento das professoras para compreender a brincadeira como modo de produção cultural infantil, que brincando a criança ressignifica o meio, a partir de experiências que vivencia sozinha, ou com os pares, bem como que, mediante a brincadeira ela ainda contribui para a produção cultural dos adultos, visto que reelabora comportamentos, normas de condutas, valores e crenças do seu contexto. Trata-se não de uma reprodução ou imitação tal e qual ela viu ou ouviu de alguém, mas de uma apropriação ativa e criativa, a qual ela tanto produz uma cultura própria e singular quanto contribui para a cultura adulta. Além do que, a criança também colabora para a sobrevivência social das brincadeiras tradicionais (CORSARO, 2011; FERNANDES, 1971; VIGOTSKY, 1991, 2014).

É preciso, portanto, romper com concepções que invisibilizam a criança da Educação Infantil, bem como, com práticas pedagógicas descontextualizadas em torno do brincar e da brincadeira, as quais pouco contribui para o desenvolvimento integral da criança. É necessário ainda, repensarmos os tempos dedicados na rotina das instituições



para o brincar e a brincadeira. Desta maneira, acreditamos que o diálogo entre as instituições de educação infantil e ensino superior, principalmente, com as universidades públicas, devido os trabalhos com ensino, pesquisa e extensão em torno de questões associadas à criança, infância e educação infantil, é um dos caminhos interessantes a serem seguidos e, conseqüentemente, buscar melhorar a qualidade do trabalho que é oferecido nas instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia Ciência e Profissão, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação:** uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci_abstract> . Acesso em: 14 jan.2018.

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

_____. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

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

_____, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 Ago.18.



_____. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 ago.17.

_____.§ 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). **A Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comumcurricular-bncc>. Acesso em: 23 set. 2019.

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

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

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadores). Petrópolis: Vozes, ed. 23, p.51-66. 1994.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: Alysson Carvalho, Fátima Sales, Maria Guimarães (Organizadores). In: **Desenvolvimento e a aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex-UFMG, 2006, p.77-88.

EDWARDS, Caroyne; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade São Paulo.** 2. ed. rev.pelo autor. Petrópolis: Vozes. 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:<<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> . Acesso em: 24 ago.2018.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Patrícia Corsino (organizadora). Campinas: Autores Associados, 2009, p. 93-103. (Coleção educação contemporânea).

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

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



MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: **Educação Infantil**. Maristela Angoti (org.). Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014, p.11-122.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ÂNGELO, Margareth. **O uso de imagem em pesquisas qualitativas**. Rev Latino-am Enfermagem 2005 setembro-outubro; 13(5): 717-22. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>>. Acesso em: 08 ago.17.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Educação infantil do campo. São Paulo: Cortez. 2012.

STACIOLLI, Giafranco. Um método de trabalho. In: **Diário de acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale & Paschoal Moreira. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Frois; revisão técnica e da tradução de Solange Afeche. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.