

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM
EDUCAÇÃO

CRISTIANA CORDEIRO DA SILVA

O DIREITO DE BRINCAR NA BNCC:
POTENCIALIDADES DA SEMANA MUNICIPAL DO BRINCAR NO
MUNICÍPIO DE PERUÍBE EM TEMPOS DE PANDEMIA

MIAMI, FLÓRIDA
2021

CRISTIANA CORDEIRO DA SILVA

**O DIREITO DE BRINCAR NA BNCC:
POTENCIALIDADES DA SEMANA MUNICIPAL DO BRINCAR NO
MUNICÍPIO DE PERUÍBE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Este texto deve ser exatamente como o
que segue:

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Logos University International como
requisito para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador Prof. Dr. Eduardo de Campos
Garcia

MIAMI, FLÓRIDA

2021

CRISTIANA CORDEIRO DA SILVA

**O DIREITO DE BRINCAR NA BNCC:
POTENCIALIDADES DA SEMANA MUNICIPAL DO BRINCAR NO
MUNICÍPIO DE PERUÍBE EM TEMPOS DE PANDEMIA**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo de Campos Garcia– Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira
Logos University International

Prof. Dra. Sandra Rosa Gomes dos Santos
Universidade Nove de Julho

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Eduardo de Campos Garcia
Orientador

Miami – 2021

RESUMO

Essa dissertação de mestrado tem como intenção analisar, de forma sistemática, o que dizem alguns textos e documentos oficiais, em destaque significativo para a Base Nacional Comum Curricular, sobre o ato de brincar a partir das recomendações escolares. Neste contexto, o objetivo é apresentar um panorama da trajetória e seus significativos avanços, em nível de orientações sobre o brincar, tendo como base os marcos legais e normativos sobre o brincar na Educação Infantil tendo como campo de pesquisa a cidade de Peruíbe. Desse modo, é compreendido que as legislações e documentos oficiais que são suporte legal à Educação Infantil no Brasil transpuseram barreiras e conquistaram avanços para o reconhecimento de que o ato de brincar, também, educa. Portanto, esse estudo foi possível por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos como a Base Nacional Comum Curricular, teses, dissertações, artigos. Para que a análise fosse possível, alguns teóricos como Vygotsky, Piaget, Henri Wallon, Elinor Goldschmied, Tizuco Kishimoto foram aplicados em função de suas construções teóricas e experimentações práticas. Nesse cenário, foi possível compreender que a história da legislação que regulamenta a educação infantil no Brasil, concomitantemente com a perspectiva do brincar, progrediu de forma significativa no rol das políticas públicas. Contudo, para além do que já se tem, se faz necessário compreender os muitos desafios na oferta de uma educação com mais ludicidade às crianças de nosso país e quem aponta isso são alguns professores que lecionam na cidade de Peruíbe. Historicamente, deste modo, e de modo antagônico, as brincadeiras, desde a década de 1970, quando grande número de educadores, e em virtude de reivindicações feministas e da sociedade, alcançaram o triunfo da educação e implantaram creches e pré-escolas, passaram a ser presença marcante no âmbito da educação infantil, porém sem importância de registro e sem garantia e direitos e, muitas das vezes, criticada pela família das crianças que compreendiam o brincar como uma prática de “passa tempo” na escola. Porém é relevante mencionar que, como apontado nessa pesquisa, é tardio que o educador compreenda que o brincar é uma garantia fundamental e necessária para toda e qualquer criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Legislações. Crianças. Brincar. Brincadeira. Educador.

ABSTRACT

This master's thesis intends to systematically analyze what some texts and official documents say, with significant emphasis on the Common National Curriculum Base, about the act of playing based on school recommendations. In this context, the objective is to present an overview of the trajectory and its significant advances, in terms of guidelines on playing, based on the legal and normative frameworks on playing in Early Childhood Education, having as research field the city of Peruíbe. In this way, it is understood that the legislation and official documents that are legal support to Early Childhood Education in Brazil have overcome barriers and achieved advances towards the recognition that the act of playing also educates. Therefore, this study was possible through bibliographical review and analysis of documents such as the Common National Curriculum Base, theses, dissertations, articles. For the analysis to be possible, some theorists such as Vygotsky, Piaget, Henri Wallon, Elinor Goldschmied, Tizuko Kishimoto were applied according to their theoretical constructions and practical experiments. In this scenario, it was possible to understand that the history of legislation that regulates early childhood education in Brazil, together with the perspective of playing, has progressed significantly in the list of public policies. However, in addition to what we already have, it is necessary to understand the many challenges in offering a more playful education to children in our country and who point this out are some teachers who teach in the city of Peruíbe. Historically, in this way, and in an antagonistic way, games, since the 1970s, when a large number of educators, and by virtue of feminist and society claims, achieved the triumph of education and implemented day care centers and preschools, began to be an outstanding presence in the context of early childhood education, however without registration importance and without guarantees and rights, and often criticized by the children's families who understood playing as a “waste time” practice at school. However, it is important to mention that, as pointed out in this research, it is late for the educator to understand that playing is a fundamental and necessary guarantee for each and every child.

Keywords: Early Childhood Education. Legislation. Kids. Play. Joke. Educator.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sinopse das Leis e normativas	14
Figura 2: Educação básica: competências gerais da BNCC	20
Figura 3: Campos de experiências.....	21
Figura 4: Estrutura dos cinco Campos de experiências.....	26
Figura 5: Estrutura dos cinco Campos de experiências.....	68

SUMÁRIO

1.1 JUSTIFICATIVA.....	9
CAPÍTULO I.....	12
1. UMA ANÁLISE DOS MARCOS LEGAL, HISTÓRICO E DOCUMENTOS OFICIAIS	12
1.1 Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional da Educação Infantil.....	14
1.2 Leis e dos documentos oficiais sobre os direitos da infância.....	17
1.3 Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e suas particularidades.....	18
1.4 A Base Nacional Comum Curricular: Referencial comum curricular para a Educação Infantil	20
1.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	30
1.6 Uma reflexão acerca do brincar na educação para crianças com deficiência	31
1.6.1 A educação para crianças com deficiências na hodiernidade	32
1.7 Legislação da Semana Mundial do brincar e Semana do brincar em Peruíbe/SP.....	35
1.7.1 Lei Nº 3614/2018 Institui a Semana Municipal do Brincar no Calendário Oficial do Município de Peruíbe/SP e dá Outras Providências	37
2. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO, DOS ESPAÇOS E DOS MOBILIÁRIOS.....	39
CAPÍTULO III	49
3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E NORMAS DE BRINCADEIRAS ORIENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS:	94

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o foco principal dessa dissertação consiste na análise sistemática de alguns textos doutrinários, de documentos oficiais, dando maior ênfase na Base Nacional Comum Curricular sobre o ato de brincar a partir das recomendações escolares. Buscamos, inicialmente, apresentar um panorama da trajetória com seus significativos avanços nos marcos legal e normativos para estabelecimento de Políticas Públicas educacionais com objetivos e estratégias para garantir o atendimento de forma integral na Educação Infantil.

Através de estudos de textos dos autores Vygotsky, Piaget, Henri Wallon, Elinor Goldschmied, Tizuko Kishimoto e outros estudiosos da educação, além de documentos legais sobre a brincadeira na Educação Infantil, essa dissertação se fundamenta na intenção de propor uma reflexão sobre o que alguns educadores compreendem sobre o brincar. Por uma questão de necessidade, amplia sua busca na compreensão de diretores, familiares, profissionais da educação e coordenadores em relação ao processo do direito de brincar na Educação Infantil. Por uma questão de método, essa dissertação foi organizada do seguinte modo:

Capítulo I: o capítulo I tem como proposta uma apresentação panorâmica dos marcos legal e normativos para estabelecimento de Políticas Públicas educacionais, tendo como pressuposto que o brincar é intrínseco a infância e deve ser aplicado às crianças e, por isso, deve estar imerso no contexto educativo escolar. Assim, levando em consideração que a educação se inicia desde o nascimento até a morte, criou-se regulamentações legais que garantam a implementação de modalidades de educação com finalidades bem definidas. Nessa concepção, após conceituar e compreender a teoria do brincar, constatamos sua evidência nos documentos legais do Brasil. Por essa necessidade, de modo resumido, o primeiro capítulo mostra que as discussões e diálogos sobre o tema surge no ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para além da LDB, dentre os documentos norteadores do Brincar há também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, contendo de certo modo, o incremento de brincadeiras a serem efetivadas pelo educador, auxiliando na aprendizagem de conteúdo para as crianças. Desse modo, o primeiro capítulo mostra que o brincar como elencado na Base Nacional Comum Curricular é reflexo da compreensão social, política, cultural e temporal. Mostra o modo

como a criança é conceituada e concebida ao longo do tempo. Nesse sentido, destaca-se neste capítulo, as acepções de dois documentos as DCNEI (2010) e a BNCC (2017).

Capítulo II: no capítulo II destacamos a organização curricular dos espaços e mobiliários das instituições que ofertam a educação infantil e como tudo isso exerce grande influência sobre a maneira como o trabalho e sua qualidade são oferecidos aos infantes. Esse aspecto constitui-se em cenários planejados para criatividade, assim como para o uso do pensamento e a produção e reprodução histórico-cultural do universo infantil. Aborda, também, a importância da organização curricular, dos espaços estéticos, éticos e críticos, permitindo que as crianças na educação infantil explorem os ambientes aprendendo com ludicidade e, aos poucos, ampliando seu repertório de conhecimento e de mundo.

Capítulo III: Neste capítulo, após várias pesquisas bibliográficas e documentais relacionadas ao tema, apresentamos propostas pedagógicas e algumas normas aplicadas as brincadeiras na educação infantil e, expandindo, essas apresentações aos contextos dos jogos utilizados na escola. Desse modo, acredita-se, nessa dissertação que a utilização de jogos infantis realizada de forma planejada e apropriada tem a finalidade de suprir as necessidades dos infantes para efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares. Segundo Vygotsky, teórico fundamental desse trabalho, durante o período da idade escolar, mais precisamente na educação infantil, as habilidades conceituais da criança são ampliadas a partir do jogo e do brincar, ou seja, do uso da imaginação. Seu entendimento é de que quando a criança brinca, ela está sempre acima da sua própria idade, acima de seu comportamento diário, superior à sua realidade. Logo, quando as crianças imitam os adultos em suas atividades culturais ou sociais padronizadas, elas geram oportunidades para o próprio desenvolvimento intelectual. Segundo Vygotsky, a influência das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos no desenvolvimento das crianças é gigante, pois com essas atividades, elas aprendem a agir e por isso apresentam avanços em seus aspectos cognitivos.

1.1 JUSTIFICATIVA

Considerando o longo percurso iniciado com as primeiras movimentações voltadas para o cuidado das crianças, no ano 1874, quando as Câmaras Municipais do Brasil destinaram ajuda financeira para os pequeninos que eram pobres, brancas ou negras, rejeitadas por familiares e pela própria sociedade, deu-se início a preocupação com a infância. Anteriormente, a Igreja Católica criou, em caráter filantrópico, a Santa Casa de Misericórdia

que se expandiu pelo Brasil no século XVIII. Nesse cenário, havia dois aspectos o primeiro sobre a infância e o segundo sobre a saúde das crianças.

Cabe salientar que a preocupação com a educação das crianças tomou proporção maior com o advento da República. Contudo, somente no século XX, que de fato ocorreram ações e atuações concretas por parte da administração pública, fenômeno que se alastrou e se mantém ativo até a atualidade.

As legislações e escritos oficiais, na contemporaneidade, norteiam o ensino da educação infantil no Brasil e, historicamente, transpuseram barreiras e conquistaram muitos avanços para o reconhecimento dessa modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas. Porém, a trajetória apresentada, ainda possui desafios no que tange o oferecimento do que se pode chamar de significativo às crianças. Nesse aspecto, a Educação infantil tem muitas especificidades que são respaldadas e resguardadas nos textos das leis e regimentos, assegurando aquilo que se considera politicamente como qualidade. Todavia, tendo em vista a importância de uma proposta educacional com novos pilares e patamares de qualidade no trabalho dos locais que ofertam esse ensino é necessário rever algumas das proposições governamentais. No contexto atual, a aprendizagem lúdica vem ocupando um significativo espaço no cenário educacional. Por meio dessas significações, as interações ocorridas no processo do ato de brincar constituem eixos relevantes, fundamentais e essenciais para proporcionar aprendizagens pautadas em comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências.

As premissas postas para a educação infantil podem contribuir para uma maior reflexão sobre os desafios de se construir a arte do brincar e o fortalecimento de habilidades de capacidades pessoais e coletivas através da valorização e uso do lúdico. Contudo, possivelmente, o maior problema que o educador encontra é a elaboração e execução de atividades lúdicas adequadas ao currículo da educação infantil como um processo natural e social do desenvolvimento psicossocial e educacional. Portanto, a brincadeira é um fator desafiador que ultrapassa a zona da realidade.

No contexto atual, como educadora da educação infantil em escola pública municipal, sinto a necessidade e verifico que as práticas educativas não priorizam criar possibilidades de explorar e encantar com investigações que alimentem e estimulem o aprender na aventura imaginária através da brincadeira. Para que o percurso do desenvolvimento humano das crianças se efetive é necessário trabalhar referenciais norteadores para o trabalho pedagógico do educador. Por meio de algumas observações a abordagem, na escola, de uma infância

norteada a uma tradição cultural onde os pais não acreditam na oportunidade de a criança pequena avançar e tomar decisões como sujeitos participativos, através da contribuição das brincadeiras. A família conceitua as brincadeiras como desprovidas de valor. Nesse cenário, essa pesquisa mostra que a aprendizagem pelo brincar se caracteriza de diversas formas e em variados contextos e espaços: direito (espaço jurídico ainda que no plano simbólico, geográfico escolar, cultural porque esbarra em nossas ações). Diante do exposto, este estudo, visa fazer um levantamento sistematizado das concepções sobre o brincar. Tem como base documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais sobre o brincar.

1.2. OBJETIVO

Apresentar de modo sistematizado o modo como a escola reflete aquilo que documentos oficiais preconizam sobre a brincadeira.

1.2.1 Objetivos Específicos

Investigar algumas concepções sobre o brincar apresentadas por alguns profissionais da educação.

Avaliar a aplicabilidade do que dizem alguns documentos oficiais sobre o brincar.

Alinhar o material coletado e elaborar um texto crítico reflexivo sobre o brincar.

1.3. PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as concepções documentais e práticas do brincar quando se trata de sua usabilidade na educação infantil?

CAPÍTULO I

1. UMA ANÁLISE DOS MARCOS LEGAL, HISTÓRICO E DOCUMENTOS OFICIAIS

O Brasil percorreu longa trajetória e significativos avanços em seus marcos normativos para estabelecimento de Políticas Públicas educacionais com objetivos e estratégias para garantir o atendimento as crianças de forma integralizada. Estão inclusos nesses textos normativos (leis, resoluções e projetos pedagógicos institucionais) os avanços e as reformas estruturais que foram implementadas pela Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A LDB/96 incorporou a nomenclatura da Educação Infantil na Educação Básica, disponibilizando e garantindo financiamento para sua prática através do FUNDEB. Concomitantemente, houve o lançamento da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência pela ONU em 2006 e a aprovação e a homologação da Base Nacional Comum Curricular, que inclui a educação infantil como um de seus temas geradores.

Quando se trata de observar documentos normativos, é significativo compreender que a Convenção sobre os Direitos da Criança foi instituída pela Assembleia Geral da ONU em 1989. É a Lei de direitos humanos com maior aceitação na história universal cuja aplicabilidade reverbera na infância. A Carta das Nações Unidas assegura a garantia dos princípios de liberdade, de justiça e a paz mundial, fundamentando-os em reconhecer a dignidade e a igualdade de direitos inalienáveis que são inerentes a cada membro pertencente à determinada família.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas fomenta que a criança tem direitos como cuidados e assistências especiais assegurando estendendo esses benefícios à família. Família, nesse território, passa a ser compreendida como um grupo fundamental no âmbito social, promovendo um ambiente harmonioso para o desenvolvimento saudável e o bem-estar, em particular, das crianças. Quando se trata das crianças, essas devem ser protegidas e assistidas em suas necessidades de modo que possam viver com plenitude e assumir responsabilidade dentro da comunidade em que vivem e no meio social com o qual se relacionam.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos prioriza que a criança deve ter garantias individuais e coletivas de exercer de maneira harmoniosa e plena o desenvolvimento

de sua personalidade. No ambiente familiar prevalecer à compreensão, os momentos felizes e amorosos, o espírito fraterno e de paz, prevalência da dignidade e da tolerância, da liberdade, da igualdade e da solidariedade entre todos. Por meio desse pressuposto, a criança deverá seguir, devendo ser educada de acordo com estes princípios. Uma ressalva relevante que consta na Declaração, enfatiza a importância dos valores culturais e das tradições de cada nação, promovedores de meios para proteger o desenvolvimento harmonioso das crianças. Essa Declaração Universal reforça a importância de que haja grande cooperação internacional para garantia e promoção de melhorias das condições de vida de crianças nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

Os Estados partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade. (artigo 31 da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, 1945).

No ano 2006 foi lançado os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil com dois volumes que sistematizavam as referências e os principais fundamentos para serem observados e oferecidos para promover a igualdade de oportunidade de uma Educação Infantil de qualidade. Difícil é acreditar que se promova igualdade com apenas referenciais teóricos em um país desigual. Em 2009 o MEC criou e lançou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. No ano 2012, lançou através da Portaria Ministerial nº 1.147/2011, o Grupo de Trabalho (GT) responsável pela avaliação da Educação Infantil com propostas e diretrizes para avaliação do sistema da Educação Infantil.

Entre o ano de 2014 até 2016, com base nos parâmetros curriculares nacional, foi implantado o plano de avaliação geral na sistematização da educação infantil. Nesse plano, surgiu a proposta da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contextualiza a etapa da Educação Infantil e garante a criação de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que estão dispostos em dois eixos estruturais:

- 1- As interações e brincadeiras em uma estrutura organizacional curricular contendo cinco campos de experiências;

- 2- Estabelece a garantia a todas as crianças para que seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam atingidos.

No ano de 2018, norteados pelos avanços nas novas legislações, nos estudos, pesquisas e documentos nacionais e internacionais, ao que concerne o desenvolvimento da qualidade e da melhoria da educação de crianças de 0 a 5 anos, o Ministério da Educação, envolvendo instituições governamentais, não governamentais e da sociedade civil, lançou a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

Figura 1: Sinopse das Leis e normativas

1988	Constituição Federal;
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil;
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
2005	Política Nacional para Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil;
2007	FUNDEB - Lei nº 11.494/2007
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
2013	EC nº 59 2013 - Lei 12.796/2013 altera a LDB nº 9394/96
2014	Plano Nacional de Educação (2014/2024)
2015	Declaração de Incheon - OD54
2016	Marco Legal da 1ª infância 2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2017	Início das ações de atualização do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo MEC.
2018	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

Fonte: a autora (2021).

1.1 Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional da Educação Infantil

O longo percurso das legislações e dos escritos oficiais que norteiam o ensino na educação infantil no Brasil transpuseram barreiras e conquistaram muitos avanços. Para que ocorresse o reconhecimento dessa modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas, as concepções sobre infância e suas alterações foram cruciais. Porém, essa trajetória ainda apresenta desafios ao que se pensa em oferecer às crianças. Sua implementação necessita de maior qualidade. O que se pode afirmar é que a sociedade se conscientizou da relevância das

experiências na primeira infância e de sua significação para renovação da sociedade em nível de ideias e comprometimento.

A junção desses fatores motivou a sociedade civil e órgãos governamentais a priorizarem a implantação de atendimento com qualidade às crianças de zero a seis anos de idade. Isso se deu conforme, já, homologado na Constituição Federal de 1988. Por meio dessa roupagem, o atendimento na educação infantil transforma-se em referencial legal. No artigo 208, inciso IV, do texto constitucional está estabelecido como dever do Estado o direito da criança em ter e receber bons cuidados. Essa condição, também, está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas não se trata somente de uma relação normativa e jurídica, estudos comprovam que quando bebês e crianças pequenas são adequadamente estimuladas, elas aperfeiçoam seus conhecimentos intelectuais e emocionais que são responsáveis pela construção de seus valores. Diante desta comprovação, o perfil e a práxis do professor da educação infantil, seja analisado sob o prisma de estudos de suas ações e reflexões, seja por meio de sua prática, pode possibilitar a reavaliação de sua própria prática refletindo de modo positivo em formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases estatuiu que a educação infantil é a primeira fase da educação básica, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança até a idade de 6 anos. Várias abordagens e pesquisas cujo objeto é a educação infantil foram abordadas no documento.

Tendo como base o que diz estudos mundo a fora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), garante o atendimento às crianças de zero a seis anos nos estabelecimentos de ensino. Desde então, as creches e as pré-escolas são consideradas estabelecimentos de educação infantil. O que difere entre elas é o critério por faixa etária. Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil tem como objetivo e foco a formação integral da criança até seis anos de idade com a responsabilidade conjunta entre escola e família.

Enfatizando o que está disposto no texto da LDB/96, e compreendendo como se concretiza a educação infantil, é possível apontar que as creches e pré-escolas atingem o patamar de primeira etapa no respectivo sistema de ensino, responsabilizando os municípios a oferecerem a educação infantil em creches e pré-escolas de forma prioritária. Não obstante, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nortearão a implantação da base curricular e seus conteúdos programáticos mínimos, garantindo uma Referência Curricular Nacional na formação básica comum para a Educação Infantil.

Consubstancialmente o Plano Nacional de Educação adota como princípio e meta o Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil de modo a garantir que todos os gestores dos estabelecimentos deste nível de ensino tenham no prazo de cinco anos, formação em nível médio e, em dez anos, nível superior. Enquanto o Conselho Nacional de Educação categoriza que os cursos de formação de professores para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem urgentemente adaptar-se, às exigências de qualificação na formação de educadores para a faixa etária de 0 à 6 anos, a proposta dos cursos de pedagogia seguem enfocando e priorizando as transformações ocorridas nas bases familiares e sociais. Dessa forma, o desenvolvimento da criança, considerada nesse momento com um sujeito de direitos em pleno processo de formação, toma fôlego no âmbito das Políticas Públicas.

[...] Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil. (KRAMER, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006).

Referendando ainda sobre o assunto:

[...] Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. Uma das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática continua em pauta. Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? Nesse contexto, cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) e o documento da Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2004). (KRAMER, Campinas, vol. 27, n. 96- Especial, p. 797-818, out. 2006).

Nesse sentido, o professor da Educação Infantil deve abandonar os ensinamentos tradicionais cujos projetos pedagógicos apresentem como única finalidade ensinar a ler e a escrever e cumprir regras. Tendo em face essa abordagem, o educador de crianças deve priorizar o oferecimento de um ambiente repleto de relacionamentos onde as crianças tenham garantias de praticar peculiaridades inerentes a sua personalidade em formação. Desse modo,

deve seguir, com suas práticas reconhecendo-as como protagonistas do processo de desenvolvimento. Assim, a criança, sujeito desse processo, deveria ser tratada de formas diferentes pela sociedade ao longo da história:

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

Na mesma linha de pensamento Machado salienta que:

[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética (MACHADO, 2002, p. 27).

A LDB impõe o cumprimento de metas para a formação de professores da Educação Infantil sem esclarecimentos quanto ao perfil desse profissional, sua formação e as particularidades específicas do trabalho com crianças. Observa-se em diversas universidades uma formação deficitária quando se trata de priorizar a educação infantil. As formações, como narradas por alguns professores, seguem sem o conhecimento do cotidiano das escolas, sem abranger questões e circunstâncias relacionadas ao desenvolvimento do ser, incluindo noções culturais e sociais, sem priorizar todas as dimensões pertinentes à formação integral da criança.

1.2 Leis e dos documentos oficiais sobre os direitos da infância

O percurso da história da legislação (leis e documentos oficiais) que regulamenta a educação infantil no Brasil progrediu de forma significativa. O reconhecimento no rol das políticas públicas da importância de normatividades para a Educação Infantil nasce dessa progressão. Contudo, se faz presente muitos desafios na oferta de uma educação qualitativa às crianças de nosso país. Pesquisas e debates demonstram que é de suma relevância a garantia do acesso e permanência das crianças pequenas na escola e a formação qualitativa dos profissionais para que seja oferecida uma educação infantil significativa. Outro marco regimental para a educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente que, por um alto percentual dos educadores é desconhecido ou superficialmente lido. Do desconhecimento de

nossas legislações, possivelmente, nasce a distância de referenciais legais e práticas para o desempenho competente de alguns profissionais da educação. Portanto, cabe a esse profissional, no mínimo, conhecer a legislação que reza sobre os direitos da infância.

A educação da criança tem muitas especificidades que são respaldadas e resguardadas nos textos das leis e regimentos. Esses documentos acabam assegurando princípios qualitativos para a Educação Infantil. Segue pautada na relevância de uma proposta educacional com novos pilares e patamares de qualidade para o trabalho dos estabelecimentos responsáveis pelo oferecimento dessa modalidade de ensino.

Por conseguinte, ao que concerne o direito da criança à brincadeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram os seguintes princípios e garantias: é primordial que as crianças tenham acesso aos brinquedos, à necessidade da organização de espaços para a realização das brincadeiras, a relevância da participação dos adultos em brincadeiras, a flexibilização das rotinas e do tempo livre para que as brincadeiras aconteçam, e que as famílias deverão receber orientações acerca de como as brincadeiras são importante para o desenvolvimento infantil.

Na atividade pedagógica, o cuidar das crianças pequenas deve assegurar o atendimento às condições e necessidades físicas e biológicas e afetivas. O cuidado é a garantia em assegurar o seu crescimento, razão pela qual cabe ao professor organizar seu trabalho pedagógico, preparando e disponibilizando os espaços destinados às brincadeiras.

1.3 Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e suas particularidades

Em 1996 estados e municípios, após análise e reflexões de currículos e propostas pedagógicas da educação infantil, chegaram a um consenso que norteou a organização dos currículos e seus componentes; ao passo que também, por meio desse movimento, se diagnosticou impasses entre os aspectos teóricos adotados e as orientações metodológicas. A maioria das propostas analisadas apontaram como a base do problema a inserção cultural da criança. Em 2010, é lançada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse lançamento compõe um montante de referências e orientações pedagógicas com objetivos de implantar e implementar práticas educativas de qualidade capazes de promover e ampliar as condições essenciais para

que as crianças exerçam suas capacidades de forma ativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm como objetivo primordial a contribuição com as políticas e programas que socializam através de vários meios de informações discussões e pesquisas sobre o tema. Permite, também, que deem suporte ao trabalho pedagógico realizado nos estados e municípios.

Considerando-se as particularidades relacionadas a afetividade, emoções, relações sociais e cognitivas de crianças de zero a seis anos, a qualidade da prática oferecida deve seguir os seguintes princípios: Respeitar à dignidade e os direitos das cada criança; o direito de brincar, como forma individual de se expressar, pensar, interagir. Desse modo, declara o Referencial Curricular Nacional da Educação:

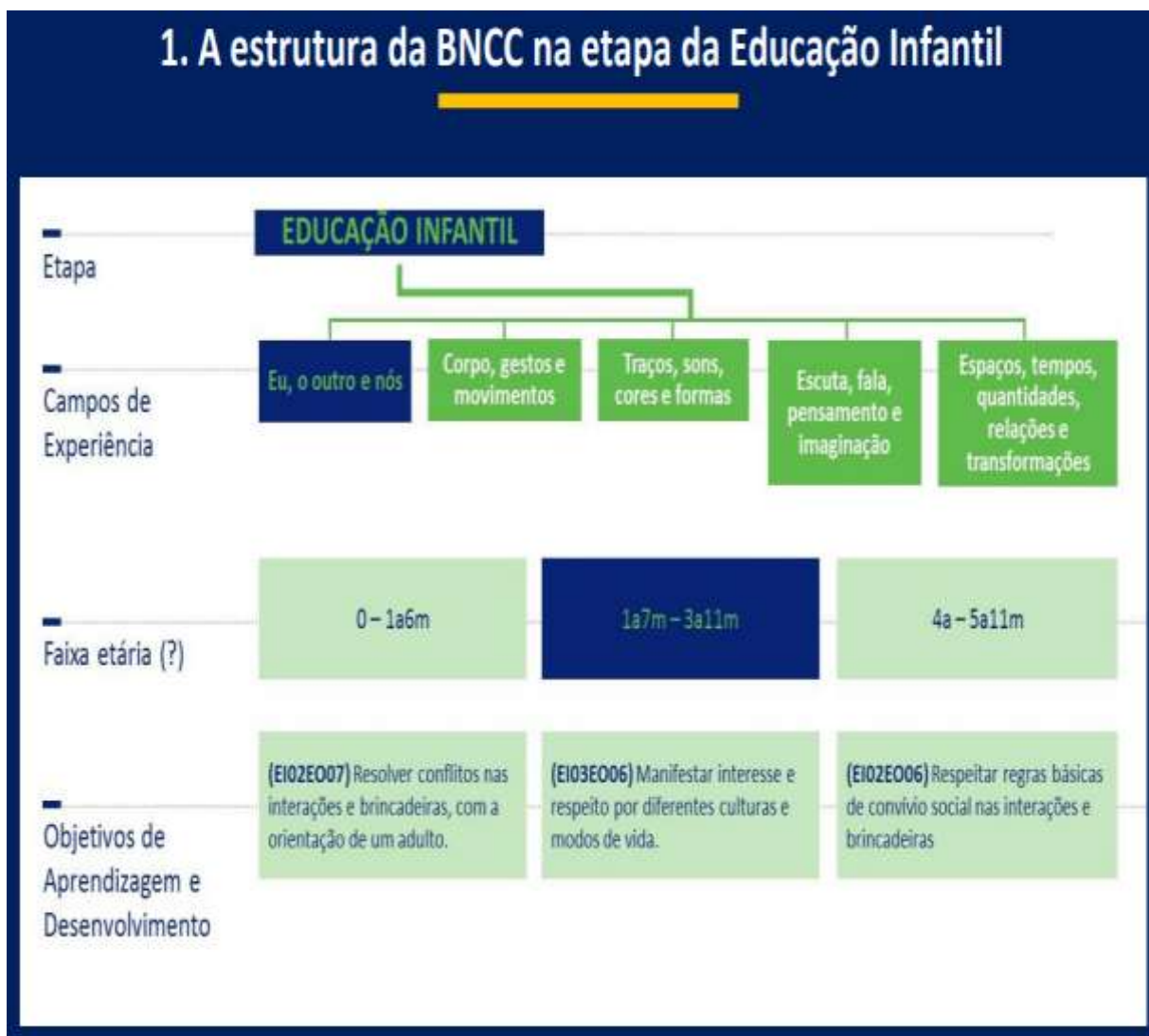
O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. Infantil (Referencial Curricular Nacional da Educação BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Neste contexto a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil ao passo que a criança possa produzir e transformar seus significados. Desse modo, a escola deve: Promover a participação e inserção das crianças em diversas práticas sociais, socializando-as; atender e executar cuidados necessários e essenciais ao desenvolvimento da identidade da criança; direito primário de viver experiências prazerosas nos estabelecimentos de ensino. O Referencial teve um papel fundamental na orientação das ações promovendo avanços para a melhoria da qualidade da educação infantil mesmo diante de grandes questões que envolvem políticas públicas, orçamento, recursos humanos, espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e propostas educacionais compatíveis com as faixas etárias determinadas.

1.4 A Base Nacional Comum Curricular: Referencial comum curricular para a Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser compreendida como propiciadora de atendimento de cuidados quando se trata do brincar aplicado as aprendizagens interacionistas cujos objetivos sejam o pleno desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal de cada criança. O texto desse Referencial para a Educação Infantil assume a mesma divisão por faixas etárias dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Figura 2: A estrutura da BNCC na etapa da Educação Infantil



Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/material-pedagogico/referencial-curricular-municipal-daeducacao>.

No contexto atual, a aprendizagem lúdica vem ocupando um significativo espaço no cenário educacional. Primar pelo brincar aplicando-o no aprendizado por meio de abordagens

metodológicas que valorizem a experiência infantil, beneficia a produção do conhecimento, a criatividade, o raciocínio, a atenção no desenvolvimento e a aprendizagem da criança. As Interações no ato de brincar constituem eixos fundamentais e essenciais para proporcionar aprendizagens pautadas em comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências humanizadas.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta o brincar como um dos principais direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Nesse sentido, pede que se fortaleça o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e relacionais. (BRASIL, 2017, p.36).

Figura 3: Campos de experiência



Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/material-pedagogico/referencial-curricular-municipal-da-educacao>

Alinhados a BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são garantidos: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. A promoção e garantia na

educação infantil destes direitos é fundamental. Por isso é necessário que os educadores se utilizem de meios de executar os cinco campos de experiência que subsidiarão e nortearão a aplicabilidade completa da base curricular das crianças que nas faixas etárias entre 0 até os 5 anos e 11 meses de vida estarão na escola. Analisaremos as características e particularidades de cada um desses campos. O eu, o outro e o nós, formam o primeiro campo de experiência abordados pela Base Nacional Comum Curricular. Neste campo, o foco principal é o trabalho com brincadeiras e atividades lúdicas com objetivos de promover o desenvolvimento das relações da criança com ela mesma, com o outro, bem como a relação dela com seus coleguinhas, com o educador, com familiares e, abrangendo esse foco relacional, a sociedade como um todo. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BNCC 2018, p. 38)

Este campo de ação proporciona aos infantes deterem e se apropriarem da diversidade cultural. Contudo, o educador deve ter consciência que esse trabalho deve ser executado de maneira lúdica e tranquila, de modo que esse contato possa se concretizar com mansidão, respeito e desenvolvimento de habilidades integracionistas e evolucionistas no âmbito de agregação de conceitos e atitudes. Sendo detentores do conhecimento de que a criança é desprovida de quaisquer tipos de preconceitos, é fundamental enfatizar, reforçar, estimular e promover conceitos atitudinais pautados na empatia, no respeito e na valorização do ser humano como único e diferenciado meio. A BNCC em seu texto balizador conclui sobre esse campo de experiência:

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC 2018, p. 38).

Corpo, gestos e movimentos é o segundo campo de experiência abordado na BNCC como meio promovedor de enfoques para que se trabalhe abordagens aguçadoras dos sentidos, das atitudes por gestos, dos movimentos com intenções ou por impulsos espontâneos ou de forma coordenada. Essas possibilidades são capazes de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Desde o nascimento as crianças passam por experiências e conhecem situações do mundo através dos sentidos, ou seja, o corpo é o instrumento pelo qual os gestos e os movimentos são responsáveis pelo primeiro contato com o meio em que vivem diferentemente do espaço uterino. Partindo das vivências corporais as crianças estabelecem momentos de relações, aprendendo a conhecer-se expressar-se, brincar e construir conhecimentos, valores e conceitos sobre si mesmos e iniciam processo de desenvolvimento e aprimoramento da linguagem falada e corporal, bem compreendem aspectos e características sobre o mundo em que estão inseridas. Este campo é o antecessor ao desenvolvimento do uso por completo do idioma materno, assim como das futuras regras gramaticais apresentadas a ela. A Base Nacional Comum Curricular salienta que este campo:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

É de suma relevância que os educadores ao trabalharem esse campo de experiência orientem à criança sobre a importância do seu corpo e os cuidados necessários. Neste campo de experiência, a BNCC especifica e discorre que o corpo das crianças será referenciado como centralidade:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas é segundo a BNCC o terceiro dos campos de experiência. Com a aplicabilidade deste campo de experiência, as crianças têm garantida a oportunidade de ter acesso e contato com manifestações de cunho artístico, cultural e científico, com fins e objetivos de desenvolver o conhecimento acerca da cultura e se permitir de forma autônoma criar artes e cultura, bem como saberes diversos. O papel do educador neste contexto é oferecer oportunidades para participar e se expressar por meio de vertentes artísticas tais como: música, teatro, dança, filmes, fotografias e pinturas. A Base Nacional Comum Curricular da educação infantil enfatiza neste campo de experiência que:

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC 2018, p. 38).

A família e a escola devem contribuir com esse incentivo e estímulo para produções culturais e artísticas alinhadas à BNCC. Escuta, fala, pensamento e imaginação é o quarto Campo de Experiência responsável pelo enfoque na comunicação oral e escrita. Todo esse aparato pedagógico ganha espaço como instrumento de desenvolvimento dos potenciais criativos e dos conhecimentos técnicos. A meta é garantir o desenvolvimento e as formas de comunicações da criança, favorecendo que seja consolidado o uso da imaginação e dos pensamentos. Este campo é promovedor em concatenar as mais diversificadas linguagens permitindo que no cotidiano da Educação Infantil surjam momentos de “imaginar” com as diferentes linguagens em consonância com a realidade em que vive. Promove, também, a construção e a expressão de “pensamentos” através de histórias de autoria e de narrativas autorais, “escutar”, de modo que haja produção e acolhimento de mensagem oral, gestual, corporal, musical, plástica e outras realizadas por textos escritos, assim como o “falar”. O falar, compreendido como expressão e interpretação não somente pela oralidade, mas ainda pelas linguagens de sinais, pelos corpos, pelas escritas convencionais ou não convencionais ganha importância. As atividades que priorizam o lúdico devem constantemente ser promovidas e incentivadas no âmbito da escola, envolvendo a fala, a escrita e a leitura, tendo como fim a alfabetização.

Este campo de experiência é uma ferramenta que aproxima a criança da linguagem verbal e oral através dos estímulos proporcionados pela comunicação entre ela e as demais crianças. O educador tem um leque de situações e sugestões que propicia a execução de leituras silenciosa ou em voz alta, a retratação de situações do cotidiano, bem como criar e representar histórias. Este campo de experiências é, portanto, um foco embasado na comunicação pois é de significativa relevância construir e desenvolver as linguagens orais, leituras e escritas a partir dos bebês com o objetivo de ampliar o desenvolvimento da linguagem e dos pensamentos, da criatividade e do ato de imaginar.

Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações quinto e último Campo de Experiência encarregado de garantir que no ambiente e cotidiano escolar sejam propostos que as crianças explorem e interajam com o mundo externo, com diversificados objetos e diferentes pessoas de modo a repertoriar com qualidade a aquisição e concepção de conhecimentos de forma integral. Nesse sentido, tempo e espaço dão ênfase ao fato de que as crianças convivem e vivem imersas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um ambiente formado de fenômeno natural e sociocultural. Portanto, o educador deve ter o compromisso de promover e favorecer experiências com o tempo e espaço. Lembrando que estes conceitos requerem muito tempo para sua construção e carecem de serem vivenciados rotineiramente e, sobretudo, fazer que sejam integrados ao cotidiano como facilitador no entendimento do tempo, do espaço e permeando de maneira significativa as práticas escolares.

Cabe ressaltar que quantidades são conceitos promovedores de experiências em relação as medidas. Por meio de situações problemas em contextos situacionais lúdicos, as quantidades possibilitam as crianças a ampliação, aprofundamento e construção de outros ou de novos conhecimentos acerca das medidas, objetos, pessoas e de espaços. Para além do que foi exposto, as quantidades, ainda, seguem proporcionando a compreensão de procedimentos rotineiros de contagem, aprendizagem das operações matemáticas e, dessa forma as crianças seguem apreendendo sequências numéricas, habilidades verbais e escritas de modo variado. Nesse processo, o importante é que o educando compreenda que os números são meios representativos de quantidades e aprendam contar fazendo correspondência um-a-um, fazendo comparações de quantidades de grupos, de objetos utilizando-se de relações tais como mais, menos, maior e menor, entre outras e tantas possibilidades.

Em virtude da complexidade destes conceitos, é relevante que eles sejam cotidianamente vivenciados em contextos de experiências concretas; ou seja, os conceitos de números devem ser construídos ao longo das vivências rotineiras e sem a ideia errônea de que

até 3 anos de idade, ensina-se até o número 10, pois fazendo parte da vida, os números, contagens e relações numéricas, fazem sentido se forem construídos e não memorizados. Ao educador, cabe a sublime missão de, no seu planejamento, inserir no contexto da aprendizagem, maneiras que estimulem brincadeiras e experiências com objetos e materiais contáveis e não contáveis. Essencial que se favoreça, também, construir noções relacionadas às transformações de matéria, objeto, e situação, aproximando as crianças da inovação e da causalidade.

Na atuação com bebês e crianças de 0 a 2 anos, o educador deve promover rotineiramente a troca de experiência sensorial, estética, literária, criativa e sonora. Ideal que se busque e proporcione o faz de conta, cesto de tesouros, bandeja sensorial e experimentações com produtos e com elementos da natureza. Na atuação com crianças de 3 a 5 anos, é significativo trabalhar cotidianamente com experiências criativas, sensoriais, estéticas, literárias, sonoras, audiovisuais, digitais e de multimídia, possibilitando que elas interajam produzindo culturas e artes no âmbito local e mundial. Portanto, para que o lúdico flua, é necessário que todos os campos de experiências estejam concatenados, simétricos, não podendo ser trabalhados de maneira isolada. Essa relação com outros campos mantém coerentes as concepções propostas, permeando o direito das crianças de serem sujeitos de direitos, protagonistas e autores da própria história da rotina da Educação Infantil.

Figura 4: Educação básica: competências gerais da BNCC



Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/material-pedagogico/referencial-curricular-municipal-daeducacao>.

A Base Nacional Comum curricular fomentando esses eixos estruturantes aborda com princípio determinante os “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam” (BRASIL, 2017, p. 35). O texto legal, faz menção e fundamenta como a aprendizagem deverá ser sistematizada por meio de “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. 35). A BNCC, em seu contexto, enfatiza, como forma de reconhecimento, o fator predominante do aumento da complexidade da aprendizagem no decorrer do processo de crescimento das crianças, denotando e objetivando a relevância e a necessidade para que haja estruturação e organização de planejamento, execução e sistematizações de situações de aprendizagem. Estes direitos estão sistematizados na escala a seguir:

1	Conviver é priorizado e aparece como o primeiro direito de aprendizagem e desenvolvimento: É nas relações e no convívio em grupos grandes ou pequenos, na convivência com diferentes membros da sociedade, pessoas de variadas faixas etárias, culturas e linguagens diversificadas que ocorre na criança a ampliação e o conhecimento de si mesmo e do outro.
2	Brincar ocupa o segundo direito: ao brincar a criança concebe e adquire diferentes experiências nos aspectos expressivos, sensoriais, emocionais, cognitivos, sociais e relacionais, de primordial importância e valor para o desenvolvimento dos infantes. A participação das crianças e as contribuições nas brincadeiras devem ser estimuladas e valorizadas. Esse estímulo favorece a curto e longo prazo o desenvolvimento de conhecimentos, da criatividade e da imaginação.
3	Participar é o terceiro direito: a educação infantil deve assegurar e oferece que todas as crianças participem de forma ativa dos planejamentos da gestão escolar e das atividades rotineiras com crianças e com adultos. Quando é oportunizado que os infantes escolham as brincadeiras, os materiais e até os ambientes, repercute na maior probabilidade de desenvolvimento de acesso a diferentes linguagens, bem como na elaboração do (RE)conhecimento. É uma ferramenta preparatória para a criança escolher decidir e se posicionar e contribuir com seu próprio desenvolvimento.
4	Explorar é o quarto direito: as diferentes modalidades de cultura, tais como

	artes, a escritas, a ciências e a tecnologias, permitem que as crianças explorem, no âmbito da escola e fora dele os “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza”, de modo a ampliar seus conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 34).
5	Expressar é o quinto direito: com o contato direto com várias e diferentes linguagens, a infante expressa “suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, [e] questionamentos”. Assim, poderá aprender e desenvolver características que a tornem “sujeito dialógico, criativo e sensível” (BRASIL, 2017, p. 34, passim).
6	Conhecer-se é o sexto e último direito: ao conhecer-se a criança desenvolve habilidades de construção de sua própria identidade, integrando todos os campos pessoais, sociais e culturais. Ao educador e a família cabe a missão de intermediar na constituição do reflexo positivo da imagem da criança e do grupo ao qual está inserida “grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 34).

Os seis direitos promovem a garantia de que as crianças construam e se apropriem de conhecimentos de maneira integral, sendo protagonistas, observadores, questionadores, capazes de levantar hipóteses, conclusões, julgamentos e assimilem conceitos e valores, “por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social e, tudo isso, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p. 35).

Com esses direitos garante-se, portanto, a grandiosa importância da Educação Infantil para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças. Desse modo, é entendida a educação como a base estrutural significativa e propulsora para a o crescimento evolutivo da criança como um futuro cidadão. Sendo assim, é de suma importância o tempo disponibilizado e a garantia da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Ela está inserida

na Base Nacional Comum Curricular, ocupando a segunda posição entre os seis eixos temáticos:

1. conviver,
2. brincar,
3. participar,
4. explorar,
5. expressar,
6. conhecer-se

Por meio desses apontamentos será assegurada as condições de aprendizagem em contextos que possam desempenhar um papel significativo e formar sujeitos ativos. Segundo a BNCC, “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” faz bem para o desenvolvimento. Esse direito deve ser assegurado à criança da educação infantil nas creches e pré-escolas nacionais pautados em “campos de experiências”, ou seja, a forma de organização curricular que também já estava indicada no texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural de toda e qualquer pessoa” (p. 38).

Partindo desse pressuposto os bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) terão garantidas as condições necessárias para que “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” (p.35). É relevante apontar que um dos focos de qualidade da BNCC é atribuir a brincadeira um papel essencial na educação infantil.

“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”. Definição na BNCC, 2018 – MEC.

A supremacia do brincar na BNCC denota a importância da ludicidade nas experiências infantis de aprendizagem. Enfatiza que é importante o brincar livre, desde que se priorizem as brincadeiras e interações mediadas pelo professor porque estas embasam as práticas para atingir os objetivos traçados para a aprendizagem. Não especifica o brincar por faixa etária, apenas os objetivos de aprendizagem a serem atingidos de igual maneira, não indicam os meios de como efetivá-los, apenas assegura a obrigatoriedade de que devem ser operacionalizados nos contextos das instituições infantis. Por isso é preciso compreender que a brincadeira é imprescindível.

1.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

Lançado em 2018, norteados pelos avanços nas novas legislações, nos estudos, pesquisas e documentos nacionais e internacionais, no que concerne ao desenvolvimento qualitativo e de melhorias da educação de crianças de 0 a 5 anos, o Ministério da Educação, envolvendo instituições governamentais, não governamentais e da sociedade civil, lançou a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. O texto, dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, dispõe de um marco conceitual abordando princípios e práticas que priorizam a concatenação entre o planejamento curricular, as interações e as práticas pedagógicas provedoras de qualidade. Este referencial apresenta abordagens conceituais essenciais que subsidiam as garantias na efetivação de um trabalho educacional responsável, em curto prazo, pelo impulso nas aprendizagens das crianças cujo objetivo final é a composição de currículo adequado à Educação Infantil.

“A partir da compreensão de qualidade, neste documento, como o conjunto de características positivas que a Educação Infantil deve oferecer, de acordo com os parâmetros, diretrizes e princípios aqui estabelecidos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil pretendem ser a base para formular, implementar e avaliar políticas públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços”. (Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, p.12.).

O texto legal dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) o define como um referencial que aborda princípios, metas, objetivos e fundamentos como práticas a serem executadas no processo educacional. Sua formulação enfatiza bases que

orientam e norteiam educação de qualidade, com alicerce em valores humanísticos, emancipadores embasados em princípios legais. Eles foram feitos de forma ampliada e flexível, respeitando as diferenças regionais e contemplando estudos de diversas instituições.

A conceituação dos parâmetros como práxis a serem implementadas favorecem a concepção e abordagem de requisitos necessários no âmbito de políticas públicas, organizacional e funcional. Priorizam as fontes legais para promover práticas educacionais constituídas de direitos e princípios de aprendizagem com qualidade e amplo desenvolvimento infantil. Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil inovaram na proposta do público-alvo para o qual o documento se dirige reconhecendo e valorizando a importância de políticas públicas voltadas para a infância de forma articulada, adotando uma abordagem intersetorial.

1.6 Uma reflexão acerca do brincar na educação para crianças com deficiência

Poder-se-ia ser necessário trazer a lume que, a educação se torna um processo de abrir espaço, possibilitando a criança que se desenvolva de forma descontraída e aprenda o que é ensinado. Tratamos essa questão para que possamos compreender profundamente a relação dialógica do aluno e professor, uma imbricação que não podemos considerá-la desnecessária, não podemos menosprezá-la, mas tê-la em vista para que não possamos perder a direção fidedigna acerca da educação. Ou seja, para que ampliemos o olhar de maneira atuante, isto é; que pudéssemos observar o processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança por meio de brincadeiras. Ora, sabemos que a brincadeira não é apenas uma distração, um ato de descontrair, mas a contra sensu, envolve uma arte pedagógica de transmitir o conhecimento. Sem transmitir o conhecimento de forma aprazível, não iremos conceber a verossimilhança, a correspondência do abstrato com a realidade, e, contudo, sem este aspecto, não poderemos compreender o processo educativo.

Todavia para que consigamos trabalhar e aplicar de forma descontraída, tranquila e, mormente um jeito de compreendermos o processo educativo que permita não ser fastidioso e extenuante, isto, porquanto, a educação não se trata tão-somente de uma relação biunívoca entre educando e educado, mas como algo que transcende, mas que é uma comutatividade intensa. Então, o que poderíamos entender como uma comutatividade? Entendemos que a relação entre professor e aluno deva priorizar, sempre, uma atuação dialógica, por isso, as

crianças especiais necessitam sobremaneira de uma atuação profundamente direta do professor.

Tratar do lúdico envolve uma reflexão bastante abrangente, porque suscita também as ideias de jogos e de qual maneira poderíamos entender de forma ampla o efeito da educação. Ou seja, porque representamos uma forma leve e, sobretudo complacente e imperiosa, haja vista a leveza, a descontração, a álaçre atividade recreativa, a aplicabilidade do ensino. Tudo isso envolve uma concepção mais tênue e apaziguadora, isto porque não sentimos em nosso momento lúdico um espírito pesado, mas havê-lo-emos de observar uma placidez, o que é próprio dessa peculiaridade. Entretanto, ao contra sensu, havê-lo-emos de observar que necessitamos de uma educação que seja parturiente, ou seja, traga para a luz aquilo que existe no âmago do aluno e possa florescer como uma centelha ribombando o luzente saber já existente. Nesse aspecto, consideramos como muito importante uma educação que seja inclusiva, que permita que haja alteridade, que as crianças com deficiências possam ter o mesmo direito das demais crianças.

1.6.1 A educação para crianças com deficiências na hodiernidade

Visto que a situação hodierna está muito distante daquilo que queiramos atingir, muito além, e o que observamos aquém é apenas uma desigualdade acachapante. Cabe questionar: por que dessa desigualdade esmagadora? No que consiste sua atuação e como se poderá evitá-la? Pois a contragosto, vivemos uma situação hodierna absurdamente desconfortável, sendo que isso, com efeito, não permite que visemos uma educação que preze na circunscrição da alteridade, visando o pluralismo das crianças, e, contudo, não sendo uma educação igualitária. Ora, sabemos que é de fundamental importância a educação inclusiva. Outrossim, sabemos que por esse caminho podemos entender melhor o que seja o processo de aprimoramento da inteligência. Ora, sabemos que este aprimoramento da inteligência soergue, iça e, sobretudo, traz à luz aquilo que existe já na criança.

“A preocupação com essas pessoas se iniciou por meio de uma segregação, ou seja, no momento em que não se pensava ainda em uma escola para todos, e aqueles alunos que apresentavam qualquer deficiência eram separados dos alunos considerados “normais”, e consequentemente encaminhados para asilos, hospitais psiquiátricos, e também em salas anexas, isto é, esse atendimento se inicia por procedimentos médicos de maneira específica para cada necessidade, todavia a criança que não apresentava condições físicas e mentas visto como não habituais

para a sociedade, eram excluídos da escola, tornando assim esse atendimento em um sistema paralelo da rede regular de ensino”. (TEIXEIRA, 2020, p.4).

Ou seja, sua potencialidade de aprendizado, e, contudo, esse ímpeto da criança, pode ser bem aproveitado, isto é; entendido pelo professor como uma maneira ímpar de fazê-la desenvolver suas habilidades e competências. A vivência do lúdico e, sobretudo, a utilização de brinquedos e jogos na educação, possuem uma importância imprescindível e mister para que os alunos possam se desenvolver, visto que a criança pode ser urdida pelo professor. Então: o que queremos dizer como uma criança urdida pelo professor? De qual maneira podemos entender o processo de brinquedos e jogos para as crianças quando esses materiais são aplicados como recursos e meios ou métodos didáticos?

Consideramos como urdir um sinônimo de incutir, educar no sentido de trazer de dentro para fora, fazendo com que a criança desenvolva suas potencialidades, sem esse aspecto, podemos considerar como ilusória qualquer tentativa educativa. Nesse cenário, o processo de educação, quando segue utilizando brinquedos e jogos, faz desses recursos seu adjacente dando leveza e descontração. Contudo, podemos outrossim, observá-lo na brincadeira, esse infantilismo, não tão-somente seria apenas uma forma de aprender alegre, mas trata-se de uma nova metodologia e abordagem do conhecimento, uma nova teoria do conhecimento, ou uma gnosiologia educativa que traz como primazia o processo dialógico. Nele, há a dinâmica de aprendizagem entre aluno e professor. A respeito das crianças especiais, esta é uma ótima maneira de compreender de forma explícita os devires educacionais. Ao passo que, de maneira tácita, observamos naquele que aprende de forma lúdica e descontraída, uma maior assimilação do conteúdo e maior satisfação conforme vamos ensinando. Por isso, devemos saber que o verdadeiro educador é aquele que torna um assunto muito abstrato e fastigioso como algo prazeroso e interessante.

No contexto da pequena infância, onde é esperado que a equipe educativa proporcione um ambiente que permita às crianças que, através da exploração livre dos espaços e materiais, “persigam os seus interesses” (Post & Hohmann, 2003, p. 83), eram realizadas imensas atividades orientadas que seguiam com algum rigor as temáticas definidas no Projeto Curricular de Sala. No entanto, para as crianças mais pequenas “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (Portugal, 2000, p. 88). Isto é, no contexto de creche, além da rotina, que ocupava grande parte do tempo da vida das crianças (não desprezando a importância da rotina, até pelo contrário, pois confere segurança e estabilidade às crianças), o tempo que restava era maioritariamente ocupado por atividades orientadas pela educadora e/ou por outros técnicos³. Mesmo a nível de recursos materiais, nem todo o tipo de materiais disponíveis para o grupo estavam sempre ao alcance das crianças, havendo apenas alguns materiais da área do «faz-de-conta», alguns livros, e peças de lego. Materiais

como jogos de mesa e materiais de expressão plástica (e.g., plasticina, lápis de cera, de cor, folhas, entre outros) só eram disponibilizados quando estava planejada alguma atividade que incluísse o uso dos mesmos, ou quando, na planificação semanal da sala estava definida determinada atividade «livre» que contemplasse o uso desses materiais. Considera-se que esta dinâmica acabava por limitar as opções de escolha das atividades por parte das crianças, impedindo que estas desenvolvessem atividades do seu interesse. (COELHO, 2015, p.109).

Trata-se de uma questão muito importante. É preciso dar sempre o enfoque na criança, ou seja, tê-la como o epicentro. Sem observar tal importância, não obterão o resultado tão desejado da educação, cujo sentido seria um voltar para dentro, tirando de dentro para fora, como uma parturiente que faz nascer. Não percebendo isso, havê-lo-emos de cair em logro e equívoco. Essa equivocação não pode sê-la percebida de forma ingênua, mas, ao contra sensu e ab alio, existe nela uma prolificidade, ou seja, devemos vê-la pelo viés fidedigno e verossímilhante. Com efeito, surge daí a seguinte indagação: O que seria esse viés verdadeiro e análogo àquilo que o educador busca? Ora, sabemos que a criança deficiente, usando um exemplo de autismo, aprende como as demais. Nisso, consiste o passo fundamental para que possamos pisar em solo firme e consistente, visto que para podermos educar com prioridade e alteridade, devemos observar como irrefragável seria uma educação que se prioriza e preza-se por alunos que desenvolvem suas habilidades.

Na medida em que pensamos no lúdico por meio das brincadeiras, não tão-somente pensamos no brincar, sobretudo no jogar. Ou seja, numa maneira de desenvolver e aprimorar a inteligência tendo a diversão como método. Todavia, antes de fazermos uma meditação mais profunda, distinguindo o jogar e o brincar, necessitamos trazer a luz cada dimensão semântica e, sobretudo pedagógica do que envolve o brincar e o jogar. Afirmamos categoricamente que o brincar é a melhor alternativa para as crianças especiais, pois atenua a maneira de estudar, fazendo-a mais descontraída e fazendo do ensino algo mais amável.

Entendemos como brincar, aquilo que fazemos sem compromisso protocolado, sem uma norma instauradora, ou seja, na brincadeira encontramos uma não-regra, um modo leve de conceber aquilo que fazemos, estando esse fazer associado com a alegria. Não consideramos compreensível uma brincadeira triste, mas sempre imaginamos e congeminamos uma maneira lépida de compreender a realidade. No caso do ato de jogar, a situação é diametralmente oposta, pois o jogo envolve regras, ditames e protocolos que temos que obedecer. Existe no jogo, de modo implícito e explícito, um juiz, um árbitro, que justamente vai contra qualquer situação randomizada e fortuita. O jogo é o que é por causa de sua previsibilidade. Através do jogo podemos prognosticar, cotejar e reformular aquilo que

fazemos. Uma criança pode sentir prazer na brincadeira e no jogo, mas ela também pode sentir desprazer no jogo, porque o jogo é completamente protocolado, por sê-lo assim, sê-lo-ia uma forma fastidiosa.

O fastidioso e a brincadeira são antônimos, sendo que essa antinomia não é tão-somente uma distância abissal, mas se trata de universos semelhantes. Os infantes com deficiência têm garantidos os mesmos direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados aos outros que frequentam a Educação Infantil, bem como os direitos de serem amparadas e protegidas em suas maneiras de comunicação e expressão realizadas por meio de língua de sinais quando surdos. Já, as crianças que apresentam algumas das deficiências visuais, o oferecimento do Braille.

Quando se trata de incluir, o papel do educador é específico na medida em que deve ser o mediador do processo. Nesse aspecto, deve seguir conhecendo suas necessidades, perguntas e respostas, seu enredo e narrativas. Os educadores têm a sua disposição, diversificadas possibilidades para executar esse trabalho em todos os outros campos de experiências, considerando e agregando a ele valores impessoais que nortearão o seu compromisso em atuar na vida de crianças com várias potencialidades. Crianças com deficiências têm resguardado todos e os mesmos direitos de aprendizagem e devem ter garantidas as oportunidades de experimentação da infância na escola com todos os seus potenciais, indiferente de suas dificuldades.

Atualmente, os profissionais da educação infantil dispõem de muitos instrumentos auxiliares da aprendizagem para serem usados com crianças com deficiências. Há ainda, a disponibilidade vasta de tecnologias como meio de comunicação alternativa, diversificadas ferramentas e estratégias que se adequam as necessidades específicas de cada infante. Essas possibilidades podem ser eficazes em fomentar e potencializar os processos de desenvolvimento educativos. Em suma, um ponto bastante importante que achamos pertinente citá-lo, trata-se da espontaneidade, sendo que essa viva e límpida maneira de agir, não envolve um esforço. Não se trata de um arroio tranquilo, que flui naturalmente, não exigindo ações premeditadas e calculadas.

1.7 Legislação da Semana Mundial do brincar e Semana do brincar em Peruíbe/SP

A Semana Mundial do Brincar tomou forma e aplicabilidade na Inglaterra e nos Estados Unidos no ano de 1997. Composta por entidades institucionais e pessoas engajadas na defesa dos direitos essenciais à infância, ganhou corpo mundo a fora. Seu surgimento no Brasil, no ano de 2001, ocorreu pela iniciativa da educadora Ute Craemer. A partir de 2010, a Aliança pela Infância é responsável em realizar a Semana Mundial do Brincar no Brasil. A Aliança pela Infância é a mobilidade com objetivos de garantia do respeito à essência da natureza da criança e o tempo da infância. Visa, em sua atuação, o oferecimento de experiências, instigando produzir e disseminar conhecimentos, compartilhamentos de saberes, experiências, vivências que deem significados e valores ao ABCD da Infância (aprender, brincar, comer e dormir). Tudo isso está referendado com plenitude e encantamento na Semana Mundial do Brincar. No Brasil, a Semana Mundial do Brincar é realizada em onze estados. Tem iniciativa da Aliança pela Infância, tendo como princípio e foco sensibilizar sobre a importância do brincar e do direito à infância.

No ano de 2016, o foco temático da Semana Mundial do Brincar enfatizou as relações existentes entre “brincar e o espaço e a criança no mundo”. Em 2017, abordou a interligação do “brincar com a ideia de tempo”. Em 2018, a Semana Mundial do Brincar transpôs barreiras sendo realizada também em alguns países da América Latina, com a temática “brincar de corpo e alma”. Em 2019, o tema “o brincar que abraça a diferença” proporcionou diversos debates sobre a brincadeira como território de convívio entre as diferenças. Em 2020 o tema abordou o “brincar entre o céu e a terra”, enfoque no ‘faz de conta’ e nas brincadeiras que permitem pensar o mundo.

No ano de 2021, em virtude da pandemia do novo coronavírus e das restrições e determinações referentes ao distanciamento social, o tema foi “Casinhas das infâncias”, incentivando o uso do ambiente da casa da criança, e todos os seus cômodos, as atividades lúdicas foram transmitidas on-line. O objetivo, foi promover a estimulação e o apoio da família a utilizarem os espaços do seu lar, de forma criativa, valorizando ‘a casinha’ e rememorando as brincadeiras tradicionais, passadas de ‘geração em geração’ pela família.

Para promover as atividades relacionadas ao tema, formaram-se parcerias institucionais, mobilização virtual, palestras, webinários, debates via plataformas digitais, produções de materiais de sensibilização e eventos online com apoio e parceria do poder público e da sociedade. Todo esse apoio seguiu enfatizando sobre a importância do brincar.

1.7.1 Lei Nº 3614/2018 Institui a Semana Municipal do Brincar no Calendário Oficial do Município de Peruíbe/SP e dá Outras Providências

O município de Peruíbe/SP, no ano de 2018, instituiu em seu calendário a “Semana Municipal do Brincar”. Peruíbe seguiu as orientações gerais elencadas na campanha mundial do brincar tendo como objetivo propiciar e promover a mobilização e conscientização dos munícipes quanto à relevância do brincar como meio saudável e integral de desenvolvimento das crianças. Desse modo:

Art. 1º Fica instituída a "Semana Municipal do Brincar", a ser celebrada anualmente entre os dias 20 a 28 do mês de maio, com o objetivo de mobilizar e conscientizar a população sobre a importância do brincar para o desenvolvimento saudável das crianças, integrando-a às comemorações do Dia Mundial do Brincar, que acontece no dia 28 de maio, data instituída pela ITLA - International Toy Library Association.

Em seu artigo 2º são abordados os objetivos principais fundamentados em estudos e amparados pelo art. 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas. Por meio desses documentos o município seguiu norteando e orientando a mobilização municipal em um contexto social e cultural abrangente. Desse modo, seguiu expandindo e implementando diversos meios e instrumentos para conscientização do brincar. Portanto, no município de Peruíbe ficou instituído:

2º A Semana Municipal do Brincar tem por objetivo: I - a valorização do brincar na vida das crianças; II - o reconhecimento da ludicidade como componente da cultura e da infância; III - o resgate de brincadeiras tradicionais como forma de preservação e recriação do patrimônio lúdico da sociedade; IV - o encontro intercultural e intergeracional em torno das brincadeiras; V - o cumprimento do art. 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, reforçando que o Brincar é um direito de toda a criança; e VI - o estímulo e apoio, ao reconhecimento do brincar ao longo da vida.

No artigo 3º são garantidas as parcerias que, em conjunto, desenvolverão as atividades referentes a práticas das brincadeiras:

3º- Durante a Semana Municipal do Brincar, diversos órgãos públicos municipais estão autorizados a desenvolver para seus funcionários atividades alusivas ao brincar, entendendo que as atividades lúdicas trazem benefícios e bem-estar em todas as fases da vida e, produzem vínculos positivos, fortalecendo relações de trabalho e de amizade.

A Semana Municipal do Brincar, em Peruíbe, utiliza de diferentes meios de mídias diversas: televisão e internet e outros recursos midiáticos. A proposição é de que esses recursos possibilitem a realização de modo a promover e informar e executar informações sobre a importância do brincar para as crianças e seu desenvolvimento. Desse modo, segue disseminando as ideias e estimulando o reconhecimento de que a brincadeira, no âmbito familiar, proporciona o desenvolvimento de vínculos saudáveis e seguros que perdura a vida e o convívio lúdico.

CAPÍTULO II

2. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO, DOS ESPAÇOS E DOS MOBILIÁRIOS

As instituições responsáveis pelo atendimento da Educação Infantil requerem o recebimento de cuidados e providências específicas pelos governantes. Não apenas por gestor, educador, pais e funcionários da unidade escolar, mas todos, nesse contexto, devem contribuir com ações voltadas para a plena efetivação do processo educacional de qualidade. Sabemos que recai sobre os educadores o ‘fardo invisível’ de ser o principal mentor e colaborar de todo o processo de ensino. Isso precisa mudar. Um espaço educacional deve ser estruturado, organizado e principalmente acolhedor para as crianças. Esse espaço deveria possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e, em função disso, possibilitar o desenvolvimento de habilidades com referência e qualidade para os pequenos. É uma busca cíclica para realização e implementação em um ambiente que deveria proporcionar experiências com qualidade.

Destarte é primordial refletir e repensar a organização espacial das escolas para a Educação Infantil, enfocando no protagonista do processo que é a criança e suas perspectivas. Concordando com Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Desta forma, abordar essa temática mostra-se de suma relevância diante de inúmeros percalços e fatores determinantes para se atingir propostas pertinentes e promissoras para a valorização dos espaços educativos. Haja vista que, com frequência se constata a existência de muitos espaços desorganizados e inadequados, ofertados à Educação Infantil e que não contribuem para o pleno desenvolvimento e a aprendizagem dos infantes.

A organização curricular, dos espaços e mobiliários das instituições que ofertam a educação infantil exerce grande influência sobre a maneira como o trabalho e a qualidade deste trabalho são oferecidos às crianças. Por meio dessa perspectiva, constituem-se, as escolas, com cenários planejados para criatividade, o uso do pensamento e a produção e reprodução históricos culturais infantis. São esses locais, por serem locais onde os pequenos criam e recriam vínculos, socializações, implementações, locais de aprendizagem. Por esse prisma, a importância da organização curricular, dos espaços estéticos, éticos e críticos, permite que as crianças na educação infantil explorem os ambientes aprendendo com ludicidade e, aos poucos, ampliem seu repertório de conhecimento para sua inserção no mundo.

Por tudo o que foi delineado, as instituições de ensino de educação infantil ofertarão aos bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) todos os espaços, meios, e condições essenciais para que “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.” (BNCC p.35). A BNCC baseia-se no pressuposto de que por meio da brincadeira as crianças depreendem e compreendem inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento pleno, incluindo-se os desenvolvimentos cognitivos, éticos e habilidades intelectuais.

O currículo, os espaços, os materiais e os mobiliários devem ser planejados com objetivos de promover às crianças a possibilidade para que modifiquem, neguem, afirmem e conectem suas ideias e ações. O educador deverá observar com esmero, identificando os interesses das crianças com relação aos brinquedos e materiais, de modo a promover aprendizagens compartilhadas. Primordial ressaltar que a organização curricular, dos espaços e mobiliários, seus equipamentos e materiais, devem levar em consideração que a escola de educação infantil tem a função de combinar conforto e atmosfera caseira, com a aparência prazerosa, interessante e bem administrada.

Implantar ou implementar a organização curricular, dos espaços e mobiliários, seus equipamentos e materiais, é de suma relevância. O intuito é garantir uma conquista para a educação infantil, de uma luta contínua que tanto gestores, educadores, familiares e membros da comunidade devem constantemente ajustar e melhorar. Considerando ser a brincadeira uma atividade importante realizada nas escolas infantis, o RCNEI (1998) estabeleceu que a organização desse espaço destinado ao brincar fosse executada em processo de colaboração e participação direta da criança brincante. Essa proposta se fundamenta na proposição de que, ao organizar brinquedos e espaços, a criança irá produzir e fixar sua personalidade, suas aspirações, além de construir paulatinamente sua representação de mundo. Conclui-se que o espaço destinado às brincadeiras devem ser, planejadas, implementados, acompanhados, observados e estruturados, respeitando o direito de brincar no contexto geral do desenvolvimento e aprendizagem.

2.1 Organização Curricular

O trabalho pedagógico na educação infantil se caracteriza em sua plenitude com experiências, conhecimentos científicos, com uma vasta literatura, dança, música, teatro, cinema, produções artísticas, históricas e culturais. Portanto, o fazer pedagógico promove o pensar e o repensar. Exige um currículo que não se configure apenas como escolar, e que seja estritamente realizado na sala de aula, sua atuação é pelo todo e com o todo. Nesse território, o campo pedagógico apresenta-se de maneira interdisciplinar, incluindo todas as dimensões, sendo essas dimensões: ética a estética.

É de fundamental relevância que a organização curricular das escolas de educação infantil considere a construção de propostas pedagógicas com atividades contextualizadas em uma rotina dinâmica e compromissada com os direitos da infância. É imprescindível que a organização curricular favoreça o pleno desenvolvimento e a efetivação construtiva da aprendizagem infantil contemplando a formação dos profissionais envolvidos no processo pedagógico das crianças e, desse modo, promovam a participação constante e direta da família no desenvolvimento do projeto pedagógico das instituições. Por isso, a organização do currículo para a educação infantil deve ser fundamentada na concatenação de três eixos: atividades pedagógicas com múltiplas linguagens, jogos como recursos privilegiados de desenvolvimento da criança e o trabalho pedagógico com projetos. Desse modo, a organização curricular da educação infantil necessariamente deve pautar sua prática pedagógica de maneira organizada com objetivos concretos e aplicáveis, de sorte que, as crianças desenvolvam conhecimentos, capacidades e habilidades:

Descobrir e conhecer progressivamente seu corpo, suas potencialidades e limites, habilitando-se e valorizando hábitos de autocuidado promovedores de saúde e bem-estar;

Estabelecer vínculo afetivo e permutar crianças e adultos favorecendo o fortalecimento da autoestima, ampliando gradualmente a interação social e a comunicação;

Estabelecer e ampliação gradativamente das relações sociais, compreendendo que deve aos poucos ir articulando seus interesses e posicionamentos com os demais, fazendo uso constante do respeito a diversidade e ampliando o desenvolvimento de atitudes de colaboração e ajuda;

Explorar observando os ambientes com a curiosidade que é natural a criança, sentindo-se gradativamente integrante, atuante e modificador do ambiente, valorizando e agindo

na contribuição para sua conservação;

Expressar emoção, sentimento, pensamento, desejos e necessidades através da brincadeira;

Utilizar variadas expressões (corporais, musicais, plásticas, orais e escrita) sincronizadas às diversas situações de comunicação, de modo que compreendam e sejam compreendidos ao expressar suas ideias e avanços na construção de significados de seu desenvolvimento;

A organização curricular para a educação infantil deve ser estruturada considerando que é imprescindível para as crianças exercerem com autonomia e expressividade sua capacidade de criar com riquezas e diversidades nas experiências rotineiras que lhes são ofertadas no âmbito educacional, logo, é significativamente essencial que sejam relacionadas às brincadeiras ou às aprendizagens que elas manifestam e adquirem com ou sem intervenção do adulto. O ato de brincar constitui-se em linguagem universal que acontece no plano da imaginação com o domínio de linguagens simbólicas.

Por fim, quando as crianças brincam observa-se que elas usam seu imaginário para recriar e repensar os acontecimentos originários do seu contexto, sabendo que estão brincando. Os espaços, sinais, gestos e objetos têm muitas vezes significados diferentes do que representam.

2.2 Organização do Espaço Escolar

A brincadeira é edificante e gratificante para a construção emocional e afetiva da criança, tanto em casa como no espaço educativo. Portanto é responsabilidade das instituições de Educação Infantil oferecer espaços adequados ao desenvolvimento de atividades lúdicas. Segundo Vygotsky (1992, p.117):

É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivência uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que a realidade, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança.

O Art. 8º das DCNEI preconiza que as brincadeiras e as interações são os eixos balizadores que norteiam diretamente a proposta do currículo da Educação Infantil. Nesse contexto, o espaço tem função significativa por ser propulsor e o local onde as brincadeiras tomam forma e expressão, ou seja, o espaço é a dimensão física que possibilita o brincar de forma que a imaginação seja concretizada pela criança. Enfatizando a necessidade do espaço destinado à brincadeira, Dytz e Cristo (1995), abordaram a significância da Ludoteca como local essencial para as atividades lúdicas no âmbito dos estabelecimentos de educação infantil. Essa referência a transforma em ambiente importante para a promoção de brincadeiras responsáveis pelo estímulo à imaginação, à fantasia e a compreensão de mundo. Teorizando, Vygotsky (1992), confirma que as atividades lúdicas oferecem válvulas de escape para criatividade e fantasias das crianças ante as pressões do mundo que a rodeiam. A partir dessa ideia surge, posteriormente, as brinquedotecas se consolidando como espaços privilegiados e essências para o brincar. Porém, constata-se uma carência de fundamentação teórica para a organização do ambiente. Desse modo, muitas improvisações, por parte dos gestores, com relação as brinquedotecas, que muitas vezes não se adequa aos objetivos e demandas das crianças são postos em prática. Zabalza (1998) enfatiza que a organização dos espaços infantis, possuem características muito diferenciadas e particulares, tais como: espaços ampliados, com aspectos lúdicos e acessíveis.

Para Miguel Zabalza, o espaço físico não deve ser pensado em moldes de arquitetura única porque é um território de múltiplas culturas. Nesta perspectiva, os espaços escolares possibilitam a construção de conhecimento e representam muitas diversidades. Por isso, a Organização do espaço educacional infantil é um suporte importante para a proposta pedagógica, por ser propiciador do papel de alicerçar a construção do conhecimento da criança. Desta feita, o educador, suporte primordial desse sistema, como sempre assume papel significativo como mediador da organização do espaço escolar, haja vista ser ele quem também é de extrema relevância no desenvolvimento das atividades das crianças, é quem promove a maioria das ações. Não há possibilidade de pensar em organizar o espaço na educação infantil sem refletir no como toda essa organização exerce influência no aprendizado das crianças, bem como elas aprendem e como utilizam esse conhecimento adquirido. Por isso, é imprescindível o planejamento e a organização desse espaço, objetivando a qualidade do ensino e aprendizagem e seu pleno desenvolvimento. Lembrando que para cada criança, espaço tem uma finalidade e importância diferenciada, e isso sempre depende do contexto geral e cultural de cada pequeno.

A organização dos espaços para as práticas pedagógicas na educação infantil deve ser planejada considerando todas as condições necessárias ao bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, elencaremos algumas observações e atitudes a serem executadas quanto a essa organização:

- Os ambientes devem ser apropriados e conhecidos pelas crianças, transmitindo segurança e regras na realização das atividades;
- Espaços externos e internos devem oferecer situações investigativas, de pesquisas e explorações, valorizando e respeitando as diferentes manifestações sociais e culturais;
- Os espaços precisam contemplar objetos de acessibilidade de modo a garantir que todas as crianças explorem com autonomia;

A organização intencional dos espaços é um recurso educativo do qual o educador faz uso na relação com as crianças. Ele é responsável por adequar o espaço na medida das necessidades e interesses das crianças, modificando-o e garantindo que as investigações e explorações realizadas pelos pequenos garantam seu protagonismo. Nesse contexto, é relevante que o espaço garanta às crianças diversificadas possibilidades de escolhas, pluralidades de vivências e continuidade de suas pesquisas, explorações e experiência. Portanto, o educador é o idealizador, realizador e responsável pela criação e execução dos diversos contextos promovedores de aprendizagem, atuando individualmente ou em parcerias com convicção e cumprimento de objetivos, direito de aprendizagem e desenvolvimento, estando protegidos em todos os aspectos em âmbito legal e institucional. Sua função de condutor e mediador do trabalho pedagógico é imprescindível. Ele precisa considerar intencionalmente todas as potencialidades das crianças, ao criar e recriar contextos de aprendizagem e o desenvolvimento com elas e entre elas, primando pela valorização da capacidade individual, de auto iniciativa. Deve considerar suas preferências e necessidades, curiosidades, gostos, suas habilidades e conhecimentos provenientes do contexto familiar e social. Sendo ele o responsável pela garantia de um ambiente confiável e seguro e promovedor de uma rotina rica em múltiplas experiências que sejam eficazes para que as crianças aprendam e se desenvolvam com autonomia e confiança em si mesmas. O educador, neste contexto histórico, tem a árdua, e ao mesmo tempo, a magia de exercer seu papel de mediador, sendo conhecedor do desenvolvimento infantil, protagonista na criação e recriação de estratégias que apoiem as crianças em suas aprendizagens e nas conquistas de seu desenvolvimento pleno e na busca incessante pelo conhecimento e ruptura de paradigmas. Assim sendo, os espaços devem ser organizados e serem utilizados com a finalidade de

propiciar às crianças contato uma com as outras através de experiências e agrupamentos, conectando-se e interagindo harmoniosa e socialmente com seus pares no âmbito escolar.

A área externa da instituição que oferece a educação infantil é um importante espaço, sendo essencial seu planejamento, incluindo brinquedos que estimulem múltiplas utilizações e atividades planejadas para faixas etárias diferentes. As áreas externas são convidativas e promovedoras de bem-estar, segurança, descobertas, experiências corporais exploratórias, desafiadoras e seguras, ao mesmo tempo em que possibilitam as interações entre crianças de diferentes faixas etárias. Devem ainda, serem organizadas com brinquedos e materiais que possibilitem diferentes experiências entre crianças. São, também, promovedoras do ‘faz de conta’ e das experiências sensoriais com elementos da natureza, como a terra, a areia, folhas, água etc. Diante desta função, a área externa deve sempre ser abastecida com equipamentos, brinquedos e objetos que possam ser manuseados, removidos e transformados. É importante ressaltar que os aparelhos fixos de recreação dispostos nos espaços externos, obrigatoriamente devem atender às normas de segurança do fabricante e passar por manutenções periódicas para manter sua boa conservação e a segurança aos usuários.

Importante que, na instituição de educação infantil, se tenham espaços diferenciados para os serviços de apoio (cozinha, limpeza, lavanderia) e que esses espaços atendam às necessidades das atividades dos educandos e dos profissionais, bem como estejam preparados para acolher famílias ou responsáveis, estendendo-se à comunidade. Todos os espaços devem ser planejados levando em consideração que deve haver a existência de ambientes específicos para cada grupo, acessíveis e adaptados às variadas necessidades e contemplando ambientes comuns a diferentes idades, propósitos e interesses de utilização. Entre esses ambientes específicos temos os locais onde as crianças têm o horário do ‘soninho’, que deve ser bem limpo, ventilado e seguro, com disponibilização de berços para os bebês até oito meses e colchonetes ou caminhas empilháveis para bebês e crianças acima dessa faixa etária.

Os espaços escolares devem potencializar, documentar e narrar processos de aprendizagem e desenvolvimento plenos. Logo, as paredes dos espaços escolares de Educação Infantil, dentro do possível, devem ser utilizadas para exposições das produções das crianças, lousas contendo objetos, textos, fotografias que componham as documentações, desenhos ou fotos relacionadas às atividades planejadas e executadas na sala de aula ou em casa, ampliando o universo das expressões, experiências e conhecimentos. As publicações das produções das crianças devem ser expostas de maneira visível a todas as crianças, promovendo a cultura de compartilhamento dos processos de aprendizagem e

desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças. Desse modo, entende-se que o espaço escolar é promotor de diferentes experiências sensoriais, propiciando aos bebês e as crianças ampliarem e construam seus conhecimentos. Logo, esses espaços devem conter materiais ásperos, opacos, transparentes em suas diversas superfícies. É preciso diversidade de texturas.

Desse modo, o espaço escolar deve ser socialmente construído com a participação da criança, pois ele é oportunizador de inúmeras brincadeiras, diferentes e variados jogos, podendo ser considerado uma mola propulsora do aprendizado.

2.3 Materiais, mobiliários e equipamentos

Os pequenos, quando tem disponibilidade de exercer seu conhecimento, podem resolver problemas significativos utilizando-se de vivências, brincadeiras, imaginação e criações. Portanto, confirma-se que a brincadeira propicia o despertar dos sentimentos, ampliação de diversos conhecimentos, a criação de uma experimentação única e a internalização dos saberes, tendo, por meio de tudo isso, uma compreensão individual sobre o mundo e sobre as pessoas. Ao participar de brincadeiras, as crianças, ao utilizarem diferentes materiais ou recursos, adquirem novas experiências transformadoras, tais como:

- Movimentos corporais,
- Mudança da percepção do meio,
- Mobilidade física;
- Combinações e associações entre objetos,
- Aprimoramento de linguagem oral e gestual,
- Valores e atitudes no que concerne à forma como o universo social é construído.

Desta feita, qualquer aquisição de material e insumo pedagógico deve considerar as aptidões das crianças. Portanto, cabe ressaltar que os brinquedos são materiais pedagógicos de suma relevância para a faixa etária de 0 à 5 anos e precisam ser escolhidos e adquiridos considerando:

- Critério de faixa etária,
- Observando-se as normas de segurança e preservação da saúde das crianças.

Esses materiais e os brinquedos duráveis devem ser organizados de forma segura e dispostos em ambientes que comportem sua conservação e utilização. Sugere-se para esse fim, a utilização de cestos, caixas organizadoras de maneira que fiquem de fácil acesso a todas às crianças de modo a promover sua autonomia. Os gestores e educadores das instituições de Educação Infantil devem atentar-se ao fato de que os recursos pedagógicos nela existentes tem por finalidade propiciar interação, exploração e brincadeiras em contextos que envolvem crianças e adultos. Esses recursos devem estimular a curiosidade, a imaginação, as criações e a aprendizagem das crianças. Deste modo, sua disponibilidade deve ser de maneira acessível para o uso ativo e cotidiano. Outro aspecto relevante que deve ser implementado na instituição de Educação Infantil, sob a responsabilidade dos educadores e profissionais, é a conscientização e execução do uso apropriado e a conservação desses equipamentos e dos materiais que são constantemente manipulados pelos pequenos.

A execução de projetos de inclusão digital deve ser acolhida com propriedade pelos gestores e os pelos educadores das instituições de Educação Infantil, considerando a necessidade de formação desses profissionais para usar devidamente os equipamentos e recursos digitais disponíveis. Constatamos que o simples ato de utilizar a televisão e de outros instrumentos eletrônicos deve se restringir aos assuntos pertinentes às práticas pedagógicas, seus campos de experiências, a curiosidade e aos interesses dos infantes, desde que não ultrapassem o tempo e as condições de atenção das crianças.

Outro fator de suma relevância para que a escola disponha de mobiliários, são os equipamentos e os recursos de acessibilidade que precisam ser oferecidos. Esses materiais necessitam ser e estarem acessíveis às crianças com qualquer tipo de deficiência, de modo a promover inclusão plena dessas pessoas. Conforme Lei nº 13.146/2015, a aquisição desses mobiliários e as escolhas dos materiais deve considerar a resistência, durabilidade, segurança e conforto, atentando-se para que esse mobiliário seja adequado a cada faixa etária, adequados a alimentação: cadeirões para bebês e cadeirinhas e mesinhas para crianças bem pequenas e crianças pequenas. O educador deve dispor os mobiliários, equipamentos e demais objetos nas salas de atividades de modo que seja visível e acessível a todas as crianças de forma a potencializar a investigação, as experiências, as brincadeiras e as interações entre elas, bem como possibilitar que utilizem múltiplas linguagens ao se expressar e aprender novas habilidades.

Portanto, a organização curricular dos espaços e mobiliários das instituições que ofertam a educação infantil, implicam, não somente em ambientes físicos, mas em todo um

contexto numa rede de relações existentes, na rotina das atividades e nos princípios implícitos e explícitos acerca da educação infantil e no desenvolvimento humano. Sobretudo que se mantenha a garantia do direito de brincar, sua efetiva execução, enlaçados pelos educadores, coordenadores, gestores, profissionais da educação e pelas próprias crianças, no contexto das instituições educativas.

CAPÍTULO III

3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E NORMAS DE BRINCADEIRAS ORIENTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento efetivado à criança durante grande parte da história brasileira apresenta divergente finalidade social. As instituições responsáveis pelo acolhimento infantil surgiram com o objetivo de atender com exclusividade às crianças de baixa renda com justificativa assistencialista. Desse modo, o atendimento se tornou precário tanto em recurso financeiro, material, quanto na qualificação do profissional responsável pelo ensino. Ou seja, o atendimento era oferecido com características meramente assistencialistas, desconsiderando questões fundamentais para o pleno exercício da cidadania.

Atualmente as instituições passaram a rever e assumir as particularidades da educação infantil com respeito, responsabilidades e garantias na promoção integral. Essas práticas pedagógicas que possibilitam a independência e as oportunidades das crianças em relação a sua aprendizagem estimulam a compreensão por meio das brincadeiras. Espera-se que as brincadeiras possibilitem a descoberta de suas características socioculturais, econômicas e emocionais. Porém, polêmicas sobre o brincar quando ele é aplicado como forma de desenvolvimento integral têm constituído o conceito fundamental na construção de propostas pedagógicas para a educação infantil. Em virtude de a criança estar inserida em sua estrutura familiar com concepções culturais próprias, assim como realidade financeira e histórica própria, são determinantes e fundamentais em sua formação. Portanto, é papel fundamental e desafiador que o educador adquira a compreensão, o conhecimento e reconhecimento das particularidades das crianças:

O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial – pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem da criança e do adulto. Até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e a do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Pesquisas experimentais recentes contradizem a afirmação de James de que os adultos não podem adquirir conceitos novos” novos depois dos vinte e cinco anos. Mas até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Por isso, não devemos enxergar a atividade de ensinar e aprender, como um processo hermético, mas, *a contra sensu*, como algo sempre a ser construído e acrescentado no viver

das crianças. Com efeito, temos as brincadeiras que, durante muitas décadas, foram presença marcante no âmbito da educação infantil; porém, sem importância de registro e sem garantia e direitos e, muitas das vezes, criticada pela família. Assim como, também, para alguns educadores tradicionalistas, esses que concebiam as brincadeiras como atividades que de certa forma impediam o cumprimento de conteúdos curriculares, a brincadeira era desvalorizada.

As brincadeiras durante muitas décadas foram presença marcante no âmbito da educação infantil, porém sem importância de registro e sem garantia e direitos e muitas das vezes criticada pela família das crianças que compreendiam o brincar como ‘passa tempo’ na escola. Desse modo, contrariando o dizer de algumas famílias, as brincadeiras estão presentes na memória de muitos adultos que relembram suas aventuras infantis, como sendo uma viagem que contribuiu para sua evolução física, mental, bem como para o amadurecimento de princípios éticos e morais. Brincar constituía ainda, diversão em convívio com amigos e familiares, sendo essa ação responsável pelo estímulo do desenvolvimento de atitudes e habilidades significativas para a construção de valores para o convívio em sociedade.

É relevante que o educador compreenda que o brincar é uma garantia fundamental e que sua atuação é primordial e necessária a criação de ambientes propícios e instrumentos adequados para promover o exercício de habilidades responsáveis pela capacidade de desenvolvimento de atitudes críticas, criativas e integradoras do processo de desenvolvimento educacional. Ou seja, permite ao educador a garantia de contextos culturais capazes de transformar a aprendizagem sendo a escola o lugar para ações e atitudes adaptadas ao universo infantil. Sobre isso, citamos:

Um adulto possui certo número de habilidades culturais. Todas elas são necessárias para o processo de crescimento e aprendizagem, e, na ocasião em que a criança atinge a idade escolar, essas habilidades já são, em considerável extensão, automáticas. Quando lemos ou escrevemos, não executamos realmente nenhuma ação psicológica complexa, mas apenas automaticamente reproduzimos técnicas que aprendemos em estágios anteriores de desenvolvimento. Se queremos descobrir com as habilidades culturais são desenvolvidas, devemos voltar aos primeiros estágios de sua história e descrever o caminho que elas percorreram na mente da criança. Tomemos aquelas que são provavelmente as duas mais importantes habilidades culturais – contar e escrever – para ver como se desenvolvem na criança. (VYGOTSKY, 2010, p.95).

Nesse âmbito, consideramos importante salientar que a criança antes de entrar na escola, já tem em seu âmbito habilidades que poderão ser aproveitadas na escola, visto que o estágio antes da escola, já tem subjacentes e congênicas habilidades, ou seja, o professor pode utilizá-las para o processo e aprimoramento da inteligência da criança. Portanto, a intervenção

do professor na elaboração e organização de situações de brincadeiras orientadas, permite a apreensão, experimentação e construção de conhecimentos variados e primordiais a evolução da capacidade de apropriar-se. Nessa conjuntura, o educador tem a função mediadora entre crianças e aprendizagens. Nesse cenário, segue propiciando e garantindo um ambiente rico de experiências educativas e sociais. Por meio dessa proposição, a utilização de jogos infantis realizada de forma planejada e apropriada, tem a finalidade suprir as necessidades dos infantes para efetivação da aprendizagem tendo em vista os conteúdos escolares. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) compreendemos que: “Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções”. Favorecem a resolução situações-problema em virtude dos processos racionais adquiridos na vivência e na escola, o que propicia o planejamento das ações e reações para solucionar fatos inesperados. Na educação infantil quando o educador usa os jogos, ele transporta para o campo da aprendizagem condições que as crianças maximizem construir o conhecimento, imersos na ludicidade, no prazer, na capacidade de iniciativa de ação e reação ativas e motivadoras.

O uso dos jogos como recurso pedagógico na rotina da educação infantil chegou ao Brasil no ano de 1980, com a crescente pesquisa e produção científica voltada para os jogos e com o surgimento das “brinquedotecas”. Na atualidade houve a revisão de diversos conceitos, assim como o aprimoramento de muitas práticas pedagógicas e de metodologias. Tudo isso contribui para um novo olhar sobre as práticas de ensino, fazendo com que o jogo ganhe um lugar no pódio pedagógico e, seu uso em âmbito escolar, torne-se relevante.

Destarte, é de suma relevância considerar as concepções teóricas de alguns nomes célebres que contribuíram para inclusão de brincadeiras e jogos na educação infantil. Algumas considerações de Vygotsky e Piaget norteiam e fortalecem o trabalho do educador na utilização de brincadeiras e dos jogos no contexto escolar. Fazendo uma singela sinopse em alusão a Vygotsky e, enfatizando suas ideias principais: “a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos” Desta feita, Vygotsky utiliza a ZDP “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Em face dessa teoria fica evidenciado que as crianças quando brincam geram zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, elas vivenciam situações que são superiores ao nível de desenvolvimento real, possibilitando assim um avanço. Desvendando a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal vimos:

- O caminho entre o nível de desenvolvimento real pela capacidade de resolver,
- A autonomia agindo com um determinado problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução do problema,
- A orientação de um adulto ou de um parceiro com capacidade maior que a sua.

Considerando as ideias de Vygotsky, o educador tem papel primordial ao propor às crianças brincadeiras e jogos, observando se estão condizentes com a Zona de Desenvolvimento Proximal em que elas se encontram. Vygotsky caracteriza o brincar em três fases:

A primeira fase ocorre quando a criança inicia o afastamento do seu primeiro meio representado pela genitora, começa o processo da fala, andar e movimentar-se em torno das coisas. Esse processo perdura até que a criança atinja uma idade de mais ou menos 7 (sete) anos.

A segunda fase se caracteriza pela imitação onde as crianças copiam os modelos dos adultos.

A terceira e última fase é caracterizada pelas convenções impostas pelo meio com as regras e normas a elas conectadas.

Segundo Vygotsky, durante o período da idade escolar, mais precisamente na educação infantil, as habilidades conceituais da criança são ampliadas a partir do jogo e do brinquedo, ou seja, do uso da imaginação. Seu entendimento é de que quando a criança brinca, ela está sempre acima da sua própria idade, acima de seu comportamento diário, superior à sua realidade. Logo, quando as crianças imitam os adultos em suas atividades cultural ou social elas geram oportunidades para o próprio desenvolvimento intelectual. Segundo Vygotsky, a influência das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos no desenvolvimento das crianças é gigante, pois com essas atividades, elas aprendem a agir no aspecto cognitivo.

Referendando Piaget em sua teoria vimos que os jogos são indispensáveis na procura do conhecimento pelo aluno e a escola torna-se estrutura fundamental para as atividades cognitivas das crianças. Quando a escola possibilita a imersão da criança em atividades de jogos, ela assimila a realidade intelectual, e interioriza à sua inteligência. Para Piaget, as

crianças, ao terem contato com atividades desconhecidas, seja uma brincadeira, seja um jogo, entram em conflito e, ao tomar conhecimento, compreendem as ideias propostas e passam a adquirir um novo conhecimento.

Piaget transformou a pedagogia quando identificou que não são os estímulos que movem os indivíduos ao aprendizado. Em sua concepção, a criança desenvolve a inteligência somente quando preenche uma necessidade. A educação, gerada a partir desses pressupostos necessita estimular a inteligência e preparar os educandos para descobrirem e inventarem; cabendo ao educador provocar nas crianças a necessidade daquilo que deseja transmitir.

No aprimoramento de seus estudos, sobre a evolução dos jogos para o desenvolvimento das crianças, Piaget dividiu-o em etapas: “até os dois anos de idade sensório motor; de dois a quatro anos pré-operacional; de quatro a sete anos – intuitivo; de sete aos 14 anos operacional concreto; e a partir dessa idade operacional abstrato”.

Desta feita, Piaget caracteriza os jogos em três categorias: Primeira: os jogos de exercícios motores com objetivos de obter prazer; Segunda: os jogos simbólicos representando situações não detectadas no momento; E a Terceira: são os Jogos de regras e cooperação. Para esse teórico as atividades lúdicas tornam-se essencial na vida das crianças que ao passar pelas etapas de desenvolvimento com a utilização dos jogos pertinentes, assimilam e transformam a realidade. Enfim, as contribuições deixadas por Vygotsky e Piaget servem como base referencial para muitas linhas educacionais e tornam-se relevantes por serem conhecidas e discutidas no ambiente educacional.

Considerando a diversidade de ideias, convicções e significados Kishimoto enfatiza que “o jogo, o brinquedo e a brincadeira são termos que acabam se misturando...” e Kishimoto ainda acrescenta: “comenta que no Brasil as palavras como “jogo”, “brinquedo e brincadeira” são utilizadas com lacunas representando a definição restritiva que ainda existe neste campo”. Logo, a definição melhor aplicada é que jogo seja uma disputa mental física direcionada por regras onde os participantes tentam ganhar um do outro. Nesse ponto, Kishimoto Destaca:

Com o brinquedo a criança reproduz o que conhece de seu dia a dia, do ambiente natural e das construções feitas pelo homem. Conclui-se que objetivo do brinquedo é oferecer à criança um suplente do objeto real a ser por ela para manipulado

Os brinquedos podem amalgamar um contexto imaginário preexistente criado por

desenho animado, seriado televisivo, fatos de ficção científica e robóticas, mundo do faz de conta, dos contos de fada, histórias diversas

O brinquedo representa o mundo imaginário do infante e do também adulto, provedor do objeto lúdico.

3.1 Jogos matemáticos

Os jogos de Matemática na educação infantil podem favorecer aquisição e de amplos conhecimentos desenvolvendo as habilidades intelectuais proporcionando ainda o desenvolvimento da autonomia e de soluções e resoluções de problemas. É importante enfatizar que com a abordagem dos jogos matemáticos na Educação Infantil, crianças são responsáveis pela construção e sistematização de diferentes conhecimentos e habilidades sistematizados por reflexões, argumentações, deduções e formulações de hipóteses. Os objetivos dos jogos Matemática para crianças de zero a três anos é proporcionar oportunidades responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades de aproximações de situações matemáticas e rotineiras no âmbito familiar.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. (VYGOTSKY, 2010, p.59).

Na infância encontramos uma fase que o mundo da criança é bastante enriquecido, abrindo novos caminhos, ou seja, o processo gradativo de desenvolvimento de sua inteligência é bastante fremente, entendendo esse aspecto, nós como educadores, vamos observar minuciosamente o aprimoramento da inteligência da criança. Com efeito, não podê-lo-emos entender a educação da criança de forma castradora, mas aproveitar a inteligência que ela carrega, lapidá-la como uma pedra, não menosprezando o saber que já carrega consigo, sendo herança de sua família, pois a criança antes de entrar na escola, tem um pré conhecimento, que podê-lo-á ser utilizado na escola. Destarte, com efeito, analisamos nesse quesito de que para as crianças entre quatro e seis anos, os jogos de matemática têm a finalidade e a garantia na ampliação e aprofundamento das capacidades já desenvolvidas nas

faixas etárias anteriores, tais como: reconhecimento e valorização de números e abordagens do cotidiano matemático construindo estratégias para resolver com confiança situações que requeiram raciocínio e conhecimentos matemáticos.

O jogo matemático além de promover a aprendizagem, através da brincadeira, incrementa as ações pedagógicas, pois é um instrumento diferenciado capaz de promover a aquisição de conhecimentos com prazer e significado. Nesse ínterim, o educador:

No decorrer do jogo, prometemos a uma criança que lhe daríamos um doce se fosse capaz de encontrar, entre os blocos que lhe foram apresentados, um em especial, ao qual havíamos colado um pedaço de papel vermelho na base. Dispusemos os blocos de tal maneira que, juntos, formavam uma estrutura específica, sendo que um dos blocos era “extra”. (VYGOTSKY, 2010, p.59).

Nessa citação, remetemos a aplicabilidade de jogos, tendo como objetivo o desenvolvimento da inteligência da criança, articulando uma maneira de recompensá-la, ou seja, fazê-la, por meio da operacionalidade do jogo, procurar uma solução, sendo, contudo, esse fazer uma busca pelo êxito. De forma mais aprofundada, para as crianças entre quatro e seis anos, os jogos de matemática tem a finalidade e a garantia na ampliação e aprofundamento das capacidades já desenvolvidas nas faixas etárias anteriores, tais como: reconhecimento e valorização de números e abordagens do cotidiano matemático, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de construir estratégias para resolver com confiança situações que requeiram raciocínio e conhecimentos matemáticos. O jogo matemático além de promover a aprendizagem, através da brincadeira, incrementa as ações pedagógicas, pois é um instrumento diferenciado capaz de promover a aquisição de conhecimentos com prazer e significado.

O educador tem a função primordial de adequar e promover meios em que as crianças estejam em ambientes propícios para exploração e descoberta, utilização e aplicação de meios capazes de resolver de situações da realidade do seu cotidiano, através de jogos. Educadores e doutrinadores como Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros contribuíram para o surgimento e aplicabilidade de jogos de matemática na educação infantil, visto hoje, como responsáveis no processo de apreensão dos conhecimentos com significados culturais em diversas situações rotineiras para a educação infantil.

Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança. No seu último trabalho, Piaget

demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral na criança. Pesquisas precedentes estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento. (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Devemos ressaltar que o processo de volição da criança, desenvolve concomitante com a sua inteligência, e, contudo, principalmente no processo de comportamento interativo. Ou seja, de acordo com Vygotsky é no processo de interação com a realidade, que a criança desenvolve sua inteligência, daí o porquê os jogos possuem um papel importantíssimo, porque é uma simulação da realidade, tendo como objeto o movimento da capacidade interna da criança.

Diversos autores abordam a relevância dos jogos de matemática para a educação infantil. No texto da Lei e Diretrizes e Bases da Educação, Seção II, a educação infantil, “considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.”. É nessa fase de desenvolvimento que a criança necessita de espaço para explorações e descobertas de fatos contidos na sua realidade familiar. Ou seja, o educador deve oportunizar a criança se envolver em situações desafiadoras nas quais elas possam utilizar os jogos como recurso para soluções de problemas e situações com a abordagem de conhecimentos que favoreçam sua autonomia intelectual e proporcione o desenvolvimento de capacidades críticas.

Os jogos permitem às crianças a aquisição construtiva de conhecimentos e domínios de pensamento de forma organizada e que na maioria das vezes servem como instrumento para melhoria na qualidade de vida delas, participando e compreendendo que em seu contexto social e familiar ocorrem situações que exigem várias habilidades e conhecimentos.

Há décadas no trabalho com crianças na educação infantil vem se discutindo e questionando sobre a relevância dos jogos matemáticos e a possível viabilidade de aprender brincando com a intervenção direta do professor.

O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brincar que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade. (VYGOTSKY, 2010, p. 122).

Importante ressaltar que ao trabalhar com as crianças a matemática por meio dos jogos, o educador deve ter bem definido os objetivos dos conteúdos e as habilidades contidos

nas brincadeiras e de maneira que o jogo seja realizado com ato de brincar por brincar, sem função social. É de suma relevância que o educador ao escolher jogos onde as crianças sejam estimuladas a resolução de problemas, tenha como referência o foco nas reais condições das crianças e a diversidade na qual cada uma está inserida. Os jogos matemáticos têm função social e características determinantes na apreensão de conhecimentos e habilidades, haja vista que neles existem regras explícitas ou implícitas norteadoras em cada brincadeira, no caso da brincadeira de jogos de tabuleiros, xadrez, amarelinha, são estímulos para representar e expressar imagens que caracterizam aspectos do cotidiano.

3.1.1.1 Jogos da memória

O jogo da memória é um dos jogos matemáticos que pode ser utilizado de diversas e diferentes maneiras possibilitando e estimulando o raciocínio através de números apresentados de forma diferente das operações matemáticas. Ao jogar, as crianças desenvolvem a atenção, pois, devem ficar atentos aos sinais apresentados no jogo e deste modo, se manterem focados em encontrar os pares.

3.1.1.2 Jogos com massa de modelar

A utilização de massas de modelar estimula a criatividade com a criação de formas e figuras geométricas, gerando diversas possibilidades de brincadeiras, sendo um bom instrumento no auxílio ao desenvolvimento de coordenação de habilidades motoras das crianças. A brincadeira com massinha proporciona à criança compreender desde tempo, tamanho, geometria e a noção espacial.

3.1.1.3 Jogo de Boliche

O jogo de boliche causa grande expectativa nas crianças e as leva a compreender os números na medida em que ela precisa somar os pontos feitos nas jogadas. Esse jogo, pode ser realizado em sala de aula, na quadra, no pátio, sendo sempre bem aceito na educação infantil. O boliche pode ser comprado ou confeccionado com garrafas e uma bola. O educador pode selecionar 10 garrafas de refrigerante, colocar nelas os números em cada uma e posicionas de modo agrupado para que sejam atingidas por uma bola. Na hora da brincadeira as garrafas devem ser colocadas de forma numa ordem onde dificulte que todas sejam derrubadas ao mesmo tempo. Ao final de cada jogada são contados os pontos acumulados,

que foram contabilizados com as garrafas derrubadas. O ganhador será aquela criança que pontuou mais.

3.1.1.4 Jogos com blocos de construção

Os blocos de construção são um dos carros chefes nas brincadeiras prediletas das crianças e podem ser usados na matemática para fazer comparação de altura, comprimento, largura e distância. O educador, também pode solicitar que seja feita a contagem de blocos por tamanho, cores e formas geométricas. Essa atividade estimula várias habilidades geométricas, o raciocínio lógico e a noção espacial.

3.1.1.5 Jogos de dados

Comparado ao dominó, o jogo de dados faz sucesso entre tantas outras brincadeiras. São uteis no ensino da matemática desde a primeira infância. Por ser um cubo, o educador enfoca a geometria, a contagem da pontuação e as mantém combinadas em cada jogada. Com a intervenção direcionada o educador poderá fazer disputas entre as crianças para ver quem faz mais pontos nas jogadas, assim, de modo interessante, executa o seu planejamento estratégico e desse modo ocorre a construção da criatividade com geometria e os números.

3.1.1.6 Jogos esportivos na matemática

As atividades realizadas com jogos esportivos estimulam e contribuem para o favorecimento da vida saudável. Esses jogos estimulam o raciocínio matemático, sendo uteis de várias formas. Trazem benefícios através dos cálculos; por exemplo, contar os passos numa caminhada, contar quantas voltas pode ser dada numa corrida na quadra, circuito com revezamento, competição. Além disso permite que a criança compreenda o que é necessário para atingir o primeiro lugar.

3.1.1.7 Jogo de quebra – cabeça

O quebra-cabeça também é um atrativo dentre os jogos matemáticos, estimulando o raciocínio lógico e a noção espacial. Nesses jogos tem-se um número de peças, com vários formatos que permitem ao educador enfatizar os números, o conhecimento das formas geométricas, bem como promover percepção visual e a capacidade de resolução de problemas através dos encaixes e da montagem do jogo.

3.1.1.8 Jogo com Dominó

O jogo com dominó perpassa por várias gerações sendo responsável por aprendizagem divertida e prazerosa para as crianças. No dominó as peças são representadas por pontos que apresentam números em suas extremidades, permitindo a compreensão da contagem matemática. A criança pode calcular a quantidade, somar, diminuir, desenvolver a flexibilização do pensar, a rapidez no agir e a capacidade de raciocínio lógico.

3.1.1.9 Jogos de tabuleiro

Os jogos de tabuleiro são bem aceitos pelas crianças e estão entre os melhores auxiliares na aprendizagem. Os tradicionais são xadrez, damas e jogo da velha. São capazes de estimular habilidades qualificadoras de estratégia e lógica. São eficazes no aprimoramento da noção de tempo, de pensamento analítico, desenvolvimento de paciência e da concentração.

3.1.1.10 Jogos com os dedos das mãos

As mãos são extraordinárias ferramentas para brincar e aprender matemática porque estimula o desenvolvimento do raciocínio e da percepção dos números e da contagem. É através da mão que a criança inicia seu processo de contagem. É possível brincar do zerinho ou um, par, ímpar, indicar idade, quantidade de crianças. Com os jogos das mãos é possível haver a facilitação da memorização.

3.1.1.11 Jogos de culinária

Nesse contexto de Epidemia da Covid 19, a família passou a ser protagonista na aplicação de atividades sugeridas pelo professor. Em função do isolamento social muitas atividades passaram a ser realizadas em casa. No lar, junto da família, na cozinha, alguns objetos transformam-se em brinquedos e servem como jogos de matemática sendo esses estimuladores de diferentes aprendizados, inclusive, proporcionam o estímulo para elaboração de matemática em prol da economia familiar. Um dos exemplos dessa brincadeira é permitir e fazer junto com a criança receitas de família, tais como: bolos, sorvetes, tortas, entre outras receitas.

3.2 Brincar com música

Na primeira infância, as experiências são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança. Nas últimas décadas foram realizadas pesquisas que denotam um grande avanço no desenvolvimento intelectual e afetivo infantil. É uma etapa primordial para o desenvolvimento das diferentes habilidades e competências e, para o futuro, variadas áreas de funcionamento. Desta feita, constatou-se que as experiências de aprendizagem infantis são bases fundamentais para a vida adulta. Pesquisas científicas demonstraram que crianças que são criadas em ambientes com vários estímulos desenvolvem as funções cerebrais com mais rapidez. Denota-se que a criança, desde bem pequena, tem interesse por música, motivo pelo qual é essencial sua utilização como estímulo. Para que os bebês desfrutem desse benefício, é primordial que eles convivam com brincadeiras direcionadas a sua faixa etária respeitando seus limites e fazendo uso de espaços seguros e materiais sonoros variados. De forma expansiva, a música na educação infantil é relevante porque ela funciona como um importante norteador no desenvolvimento de aptidões linguísticas, de inteligência, ampliação na capacidade de expressão e precursora da coordenação motora. É imprescindível salientar que, a exploração de sons, ritmos, melodias, harmonias e movimentos significarão para a criança descobertas insuperáveis para seu corpo e mente. Através da musicalização a criança desenvolve sua sensibilidade para os conhecimentos musicais. Além de contribuir de forma acentuada para socializar, alfabetizar, estimular a inteligência, a capacidade criadora, a expressividade, estimula a coordenação motora, a percepção sonora e espacial, dentre outras habilidades e conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular, fala que as crianças são classificadas em faixas etárias dispostas da seguinte forma: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas são as com idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Em todas essas faixas etárias é notório muito interesse musical. É importante esclarecer que a finalidade principal de ensinar música para a criança não é torná-la apta a manuseios de instrumentos, mas usar a música como suporte para estimular o seu desenvolvimento integral. A visão da Base Nacional Comum Curricular sobre bebês e crianças, os caracteriza como protagonista. São atores que interagem de forma evolucionista, criando e modificando a história cultural da sociedade. Para garantir às crianças, os seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se; deve ser ofertado dentro do planejamento de ensino aulas de música para bebês, para as crianças bem pequenas e pequenas, de forma que elas detenham esse

conhecimento. Considerando o disposto na teoria de Henri Wallon, o desenvolvimento da criança acontece através da maturidade biológica e pela influência do meio em que vive com a família. Para Wallon, os estágios do desenvolvimento são conceituados como:

- Impulso emocional (0 a 1 ano)
- Sensório motor e Projetivo (1 a 3 anos)
- Personalismo (3 a 6 anos)

No contexto geral, a musicalização é oferecida no primeiro estágio (0 a 1 ano), impulso emocional, que ocorre na interação entre mãe e filho. Posteriormente, na escola, na interação entre o educador e o bebê, e depois no todo social. Esse contato se enfatiza nas músicas de enfoque afetivo emocional, induzindo as atitudes do abraço, do embalar para dormir. No segundo estágio sensório-motor (1 a 3 anos), as crianças iniciam os movimentos de andar e apresentam interesses por músicas que induzam movimentação tais como, brincadeira de roda e explorações livres que podem ser oferecidas pelo educador; diversidade de instrumentos e objetos sonoros para manipulação autônoma. No terceiro estágio, conhecido como personalismo (3 a 6 anos), as atividades propostas do brincar com música devem ser extensivas e ampliadas com histórias cantadas, jogos cantados, atividades de esquema corporal, gestuais e manuseio de instrumentos.

Nesse contexto é primordial que o educador tenha conhecimento sobre as necessidades e interesses das crianças em cada estágio, proporcionando e executando um planejamento de atividades escolares flexíveis, visando atender a diversidade e os possíveis imprevistos da rotina escolar. Logo, a música é um instrumental com potencial para promover o desenvolvimento pleno e a integração motivacional no ambiente escolar.

3.2.1 Proporcionar o brincar com música nos cinco campos de experiências

A Base Nacional Comum Curricular fomentou a inserção dos conteúdos musicais nos cinco campos de experiências (Eu, O outro e Nós, Sons, Traços, Cores e Formas, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, Corpo, Gestos e Movimento e Espaço, Tempo, Quantidade, Relações e Transformações), em um contexto no qual a criança interaja com esses conteúdos ampliando seu repertório de vivência, desenvolvendo habilidades significativas e promotoras de conceitos atitudinais fora e dentro da escola.

3.2.1.1 Eu, o outro e nós

Percorrendo a inserção da música na rotina escolar, enfoca-se que um dos objetivos é o desenvolvimento de hábitos de interação e atitudes de socialização. Ao participar de situações com sons, brincadeiras e objetos sonoros, os bebês, crianças bem pequenas e pequenas participam ativamente de descobertas corporais atuando como protagonistas de descobertas do próprio corpo através de gestos e atitudes eficazes no desenvolvimento da oralidade e da ampliação do repertório de palavras que utilizarão nos diversos contextos sociais.

3.2.1.2 Sons, traços, cores e formas

Nesse campo de experiência a utilização de instrumentos musicais é muito importante para auxiliar a criança na percepção do mundo. Por meio de brincadeiras musicais, os instrumentos musicais e objetos sonoros proporcionam o aperfeiçoamento das coordenações motoras fina, viso-motora que são essenciais ao desenvolvimento integral. A criança, ao brincar, adquire experiências com fontes musicais de forma simples, divertida e, ao se apropriar, se beneficia ao ampliar seus conhecimentos. As crianças bem pequenas devem ter a liberdade de explorar livremente objetos, instrumentos musicais, materiais sonoros, sem interrupção, e desta forma seguem valorizando a escuta atenta

3.2.1.3 Escuta, fala, pensamento e imaginação

Na inserção de histórias interativas o educador ao utilizar a música deve promover e estimular a percussão corporal como ferramenta lúdica capaz de capturar a atenção da criança e auxiliá-la no desenvolvimento das percepções e sensações corporais, transformando o corpo em um brinquedo enriquecido em sons.

3.2.1.4 Corpo, gestos e movimento

Nas propostas de música oferecidas às crianças através de contatos com variados gêneros musicais, estilos e instrumentos promove-se a utilização do corpo desenvolvendo habilidades de gestos e movimentos, bem como a construção de conceitos. Contudo, cabe ao educador oferecer uma gama de atividades lúdicas que possam estimular a participação da criança.

3.2.1.5 Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações

Nesse campo de experiência, a utilização do espaço tem que ser pensada de forma a congregar valores ao contexto das atividades musicais e das brincadeiras, como também a disponibilidade e a garantia do tempo, das relações de transformações que, cada atividade oferecerá para as crianças.

3.3 O papel do educador na inserção de música como garantia ao direito de brincar

Com o transcorrer dos anos, as brincadeiras musicais tornam-se mais intensas e variadas com a expansão do repertório auditivo que é oferecido, tanto no âmbito familiar quanto na escola. Esta ampliação se intensifica e dinamiza com a acessibilidade às variadas inserções sonoras. Também é importante enfatizar que ao proporcionar a convivência com referências da linguagem musical através de escuta de variadas músicas, aprendizagem de canções, brincadeira de roda, confecção de brinquedos rítmicos, a criança se desenvolve de modo pleno. O objetivo do educador inserir a música nas brincadeiras infantis não consiste na imposição de conceitos e técnicas musicais, mas na inserção de estímulos musicais responsáveis por desenvolver habilidades musicais e possibilitar o acesso da criança ao vasto enredo cultural e musical. Portanto, é primordial destacar que a responsabilidade do educador é garantir que a criança construa e crie seu conhecimento de forma interessante e que interaja com o meio social e cultural. É essencial que o educador valorize as atitudes de criação da criança estimulando o significado musical para o seu desenvolvimento. Portanto, o contato com um universo de brincadeiras e sons incita a construção do conhecimento musical e denota a constatação até que ponto a música influencia a riqueza cultural e habilidades da criança.

As propostas musicais auxiliam o professor na garantia de promover os direitos de aprendizagens os quais são: direitos de conviver, brincar, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se, envolvendo diversos campos de experiências e competências através do movimento, de atividades de escuta e percepção, com variados instrumentos musicais, bem como é fundamental para o relaxamento e socialização da criança.

O educador que atua de forma efetiva e com conhecimento das necessidades e interesses de cada criança e sua respectiva faixa etária, utiliza a música como um valioso instrumento para o desenvolvimento integral infantil. A musicalização concatena-se com todos os campos de experiências, garantindo os seis direitos de aprendizagem e promovendo a execução dos objetivos pertinentes a cada faixa etária.

Na educação infantil quando o educador proporciona a criança o contato com a música, garante em um contexto geral a aquisição de conhecimentos amplos e a afloração de sensibilidade e descoberta de valores de forma divertida e espontânea. O educador ao proporcionar a musicalização como brincadeira na educação infantil promove o entrelaçamento com outras áreas do conhecimento desenvolvendo na criança habilidades construtivas relacionadas à autoestima e aceitação de seus limites e capacidades.

É de relevante importância que o educador tenha consciência de que a promoção de música na educação infantil não tem função de acalmar e disciplinar e fazer a criança obedecer a comandos, tampouco para simples preenchimento de lacunas no tempo, mas é uma grande aliada no contexto educacional e estimulador de diversas aprendizagens lúdicas. Pesquisas científicas demonstram que quando os educadores proporcionam música na educação infantil garantem, não apenas o direito de brincar, mas o desenvolvimento de funções emotivas e cognitivas. Deste modo, aprimoram o uso da linguagem e da comunicação, da percepção sonora e aperfeiçoam outras habilidades essenciais. É de suma importância compreender que, quando as crianças se familiarizam com a música, elas recebem os benefícios cognitivos proporcionados pela musicalização. Logo, educadores e pais têm relevante função de oferecer as crianças diversos contextos e ritos musicais que são promotores de diversão e aprendizagem.

3.3.1 Confeção e construção de instrumentos musicais

No contexto atual, na educação infantil, verifica-se que as atividades de brincadeiras com músicas são limitadas a reproduzir cantigas, sendo essas apenas produzidas com objetivos didáticos, sem vínculo com às emoções da criança. A música está sendo utilizada desvirtuada com o objetivo de transmitir conceitos matemáticos, comunicar o momento da história ou da refeição ou enfatizar rotina de hábitos de higiene. É primordial que o educador rompa com essas práticas e, para tanto, ele precisa ser sensível a abordagem musical. Existe um vasto repertório de brincadeiras que podem e devem ser apresentados para se implantar a música na educação infantil. É importante haver, por parte da instituição escolar, a aquisição e adesão de instrumentos confeccionados ou fabricados, aparelhos de som, televisão, dentre outros aparatos tecnológicos, prioritários, com a finalidade de oferecer uma proposta educacional de qualidade para a educação infantil.

O educador pode utilizar várias propostas musicais usando instrumentos ou produzindo a musicalização com os materiais disponíveis, reciclados, adaptados e inclusive, promover a produção de sons com o próprio corpo. Algumas sugestões foram estudadas e aplicadas:

- Contação de histórias com ritmos musicais, efeitos sonoros, teatrinho com sons e vídeos com músicas infantis;
- Construção de instrumentos com variados objetos e reciclados;
- Atividades e curiosidades de adivinhação com títulos musicais;
- Interação com o ambiente de modo a distinguir o som ou a ausência dele.

3.4 Brincar com a música na escola e em casa

Segundo Teca Brito (2003), a música contribui significativamente no desenvolvimento geral do educando sendo promotora de vivências e reflexões e sendo orientada garante a todos o direito de usufruir de suas possibilidades. Mesmo aqueles que não tenham aptidão para a música, em virtude de que a inserção de hábitos na rotina musical amplia as competências do ser humano, poderão usufruir de seus benefícios. Deste modo:

Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos. Longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto (BRITO, 2003, p. 53).

A história da música na vida do indivíduo perpassa por um longo processo que notadamente complementa o crescimento intelectual e afetivo, seus sentidos, inteligência, ampliação de habilidades atitudinais no contexto familiar e social. Portanto, é primordial que a escola e a família percorram esse processo de brincar através da música juntas, interagindo com os mesmos objetivos: garantir o prazer musical e a direito de brincar. O hábito de cantar com os bebês, com as crianças, ao chegarem na escola, no horário do lanche ou no momento

da saída, é o primeiro passo para, de forma divertida, inserir a música na vida delas. O educador e a família ao fazer uso do canto devem estimular os bebês e as crianças, fazerem movimentos com o corpo. A música “se você está feliz bata palmas”, por exemplo, deve ser cantada batendo palmas, batendo os pés, dando voltinhas, dando gargalhadas, dando pulinhos etc. Deste modo, o educador vai dando os comandos e ensinando os ritmos, introduzindo desta feita, os conteúdos e a musicalização, brindando e promovendo a aprendizagem na educação infantil. Essa rotina de cantar pode ser estimulada e realizada pelos familiares em casa.

O educador pode utilizar prosas, versos, poesia e parlendas ritmadas acompanhadas com palmas, movimentos do corpo ou até batendo nas carteiras para promover a brincadeira através da música. Por exemplo, no horário da higienização (escovação, lavação da mão, boca), cantando “meus dedinhos, meus dentinhos”, vou lavar, vou escovar, para ficar limpinhos, para ficar limpinhos lá, lá, lá. Assim como utilizar parlenda no horário das refeições, como por exemplo “um dois, feijão com arroz”. Nesse contexto, diversos conteúdos são trabalhados na escola e podem ser repetidos em casa. As brincadeiras de roda (cantigas de roda) são importantes na educação infantil, pois é um meio de inserir a música ensinando letras e ritmos, podendo ser acompanhadas com gestos, movimentos, formas, contagem e dinâmicas de grupos, fazendo com que os bebês e as crianças com alegria, descontração e estimulação aprendam brincando. O educador e a família podem utilizar objetos confeccionados ou industrializados tais como, pandeiros, chocalhos, sinos, fantoches para ensinar músicas, inclusive podem cantar e brincar de roda juntos, interagindo e tornando o momento agradável.

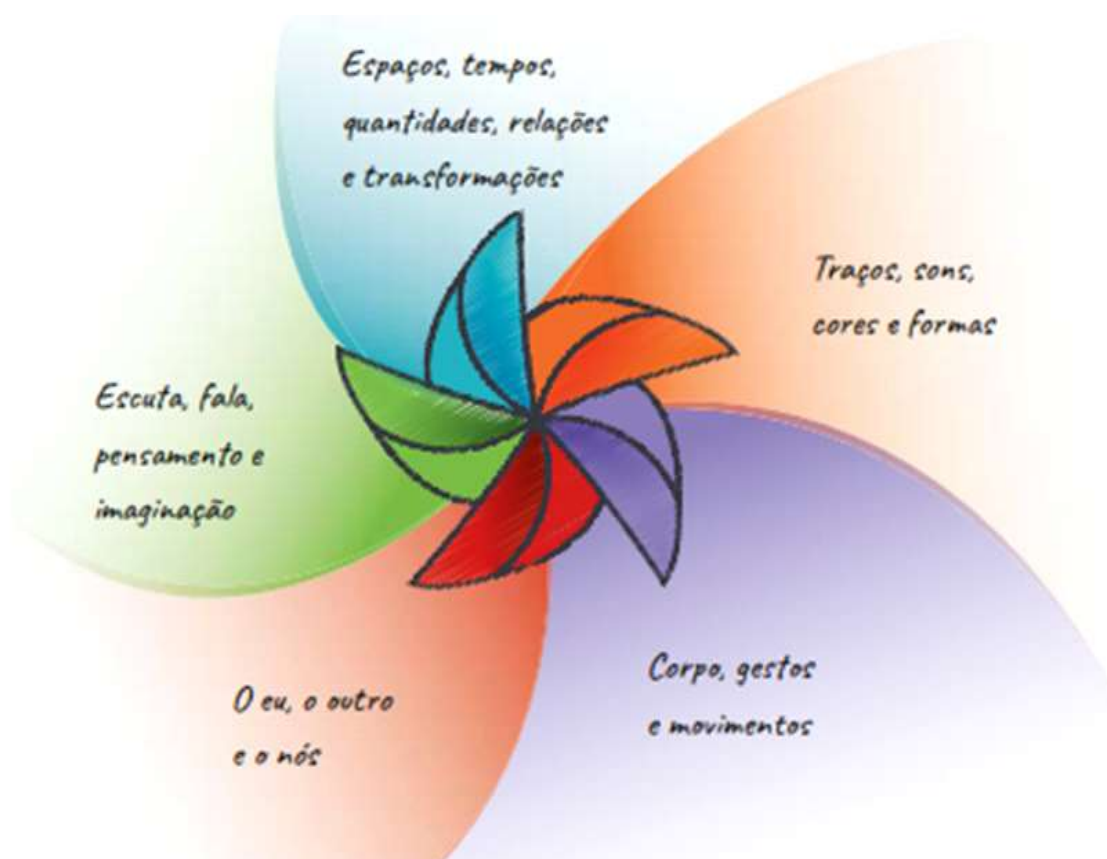
Aos bebês, o educador pode oferecer chocalhos para brincar enquanto para as crianças maiores deve ser proporcionada a oportunidade de utilização de diversos objetos, materiais que produzam sons e instrumentos próprios para elas. Em casa, devem ser oferecidos, também, brinquedos que produzam barulhos sonoros promotores de aprendizagem musical. Antes dos bebês e das crianças irem para casa é ideal que o educador disponha um tempo para uma música que os faça relaxar.

3.5 Brincar com histórias

Vygotsky teoriza que quando a criança brinca sua idade está acima da média. Em relação ao seu comportamento no dia a dia a criança vivencia experiências. Logo, quando a criança brinca de faz de conta os infantes manifestam algumas habilidades inesperadas para

sua idade. Segundo Vygotsky, nesse contexto do brincar, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal. Nos estabelecimentos de ensino que ofertam a educação infantil é imprescindível a discussão, o estudo e o planejamento do tempo e dos espaços destinados às brincadeiras, haja vista que as brincadeiras estão cada vez mais escassas e reduzidas no âmbito escolar. Nesse cenário, as brincadeiras e os jogos devem ser inseridos rotineiramente como objetivos executáveis e fundamentais em todo o processo de ensino e aprendizagem na infância. Isso deve ser feito desvinculando as brincadeiras dos rótulos de atividades meramente realizadas para “ocupar” tempo e um determinado espaço de suas rotinas. Analisando a teoria de Vygotsky, apreende-se que o brincar constitui-se de três grandes núcleos construtivos que compreende o corpo, o símbolo e a regra. A criança é um ser brincante desde os primeiros meses de vida, reagindo de maneira espontânea e prazerosa diante certos estímulos, como por exemplo, ao barulho produzido por um brinquedo. A posteriori, a infante inicia a brincadeira com o próprio corpo, e em detrimento deste brincar, ocorre paulatinamente o desenvolvimento das funções cognitivas, da inteligência, autoafirmação e integração com o meio. A partir dos dois anos de idade as crianças começam a fazer uso de instrumentos simbólicos usando linguagens e atividades mentais e passa a se expressar como ela vê a realidade ou como a imagina. Nesse processo, o educador deve promover rotineiramente brincadeiras através da leitura em diferentes contextos, espaços e tempos, de modo a ampliar e diversificar o conhecimento. Ao utilizar as histórias no cotidiano escolar é importante a exploração de movimentos corporais, palavras cantadas, estímulos sonoros, emocionais e integração entre os participantes, desenvolvendo as habilidades de escuta, fala e escrita e a criatividade através das descobertas promovidas pela ação e imaginação. Através do compartilhamento de histórias ocorre a descoberta e construção da identidade de si, da cultura, da sociedade e do mundo. Considerando o disposto na Base Nacional Comum Curricular, os direitos garantidos através dos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; asseguram o direito de brincar através da imaginação no que pertence a história por meio da escuta, fala, pensamento e imaginação. Cabe ao educador desenvolver ações educativas pautadas na integração de todos os campos. Segundo o documento: essa organização se coloca como uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61).

Figura 4: Estrutura dos cinco Campos de Experiências



Fonte: VII Plenarinha | Brincando e Encantando com Histórias- 2019.

A estrutura dos cinco campos de experiência se une em um giro em forma de hélices, sendo essas hélices promovedoras da harmonia. Portanto, é imprescindível o contato com histórias na educação infantil quando se trata do âmbito escolar. Apesar disso, o educador, ao trabalhar com história, não necessita de habilidades específicas, nem experiência para saber contar ou ler histórias, mas ter o compromisso de promover aos bebês e crianças rotinas de contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento de hábitos e experiências de contar, escutar, imaginar e brincar com histórias.

A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança. Confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos, confiança na história como um presente que ele oferece a si mesmo e a sua audiência. Estar presente é poder presentear (MACHADO, 2004, p. 81). Algumas atitudes e habilidades, tais como questionar, indagar, perguntar, observar, experimentar, ousar, criar brincadeiras com histórias, devem fazer parte do cotidiano do educador. Ele deve estar atento e cauteloso para

que a contação de história não se torne mera atividade pedagógica podendo a criação e a faculdade de imaginar das crianças.

Cabe, na educação infantil, possibilitar espaços que não limitem o desenvolvimento da criança, e sim que propiciem o contato com suas potencialidades de criação e participação em situações promotoras de sensibilização, de produção coletiva e individual, de valorização da própria expressão e apreciação do trabalho do outro (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77).

Partimos do princípio de que a brincadeira de faz de conta se caracteriza como a mestre no rol de atividades lúdicas na infância, por representar a liberdade da criança na utilização de recursos imaginários repertoriados pelas emoções e criatividades na forma de brincar. Ao seu modo, a brincadeira configura-se como suporte psicológico para que ela possa se revelar como produtora de contextos emocionais pautados na arte de criar, executar e harmonizar as formas como organizam as brincadeiras.

As histórias encantam as crianças estimulando e desenvolvendo o seu protagonismo no processo educacional, além de garantir que habilidades tais como: criar, demonstrar sensações, afetos, emoções e contar suas próprias histórias. Ao contar uma história, o educador induz a criança a receber e desenvolver possibilidades de realização e estratégias para solucionar problemas e dificuldades apresentadas no dia a dia. Há momentos em que a arte imita a vida e, no contexto diário, ocorrem fatos em que coincidem atitudes muitas vezes representadas nas histórias contadas e ouvidas que sugerem tomadas de decisões baseadas nas experiências e simulações vividas e refletidas no faz de conta e no brincar com histórias. Surge a necessidade de que tanto pais quanto educadores utilizem-se da história como instrumento eficiente para garantir e promover formação integral com respaldo em boas atitudes, sustentabilidade psicológica e emocional e formação de caráter.

3.6 Brincar e a tecnologia

Conforme já mencionado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2018) estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, logo, o processo interacional e as brincadeiras assumem papéis fundamentais nos eixos estruturantes, em que os bebês e crianças “podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 36).

É relevante enfatizar que o desenvolvimento de práticas lúdicas na rotina escolar, assume o segundo lugar na garantia do direito de brincar como norteador para a formação integral, a partir do oferecimento de diversas atividades que possibilitem aquisição de experiências no âmbito escolar.

O educador ao se utilizar do auxílio digital nas atividades com brincadeiras proporciona amplos benefícios para o desenvolvimento educacional infantil, corroborando com o referencial da BNCC (BRASIL, 2018) sobre a utilização planejada das tecnologias no espaço escolar. Considerando ainda o que dispõe na BNCC (BRASIL, 2018, p. 36), em suas competências gerais para a Educação Básica, seis direitos de aprendizagem são apresentados como responsáveis pelo desenvolvimento:

[...] 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.

Estes eixos são estruturas relevantes para que ocorra com êxito o processo de formação integral, amparando o trabalho do educador na Educação Infantil. Essas brincadeiras são responsáveis em promover a interação e o entendimento de regras, a movimentação corporal e a imaginação. Com o avanço das tecnologias digitais e sua inserção no ambiente familiar através dos meios televisionados e mídias como computadores, celulares, notebooks ou tablets, aparelhos de som; propagam-se boas ideias em um contexto relacionado com o brincar. A cibercultura “[...] é marcada pela convergência midiática e a cibercultura infantil pelo hibridismo de práticas e descobertas lúdicas” (COUTO, 2013, p. 908). Através desse contato, com meios tecnológicos, as crianças estão imersas à cibercultura, aprendendo com a brincadeira virtual. A brincadeira nas plataformas digitais permite, de maneira divertida, ser um sujeito inserido no universo tecnológico.

É salutar que pais e educadores tenham receios em deixar as crianças brincando sozinhas com as mídias, em virtude de hábitos culturais e medo de invasão da vida da criança. Para tanto, é essencial que haja uma relação de confiança e aproximação da criança com o adulto para ela se familiarize-se com as brincadeiras na prática digital. Deste modo, “jogos e brincadeiras tradicionais coexistem com novas modalidades de brincar trazidas pela tela da TV, vídeo game, computadores, ampliando o seu universo lúdico e dando novas oportunidades aqueles que começam a descobrir o mundo” (BERNARDES, 2006, p. 548), ampliando as novas possibilidades de criar novas brincadeiras e resgatar as brincadeiras

tradicionais, bem como permitindo propiciar o brincar em um contexto evolutivo de ensino-aprendizagem na relação entre pais e filhos, educadores e educandos. A tecnologia pode ser aplicada como recurso para os jogos convencionais e para os jogos tecnológicos, alinhados aos objetivos curriculares, visando o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e conhecimentos. Com a implantação da BNCC, a tecnologia se fortaleceu, sendo apresentada e sugerida em variados documentos como uma grande aliada pedagógica dos processos formativos. Estão imersas no ambiente escolar devendo ser observados os cinco campos de experiência que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para alguns campos em particular: escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Segundo o enfoque de Alves e Bianchin, (2010, p. 283):

[...] vale considerar que o jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Levando-se em conta isso, é de extrema importância que os profissionais que trabalham com crianças devam se interessar e buscar conhecimento sobre a temática, permitindo assim um melhor direcionamento no seu trabalho pedagógico.

Analisando e observando os estudos e discussões, constatamos aspectos positivos e negativos no que concerne a utilização de mídias tecnológicas educativas em games, celulares e computadores, entre outros, para auxiliar o desenvolvimento através do brincar. Ao passo em que tais recursos permitem a ampliação e diversificação de brincadeiras. Isso, também, põe limites quanto ao desenvolvimento de movimentos físicos e afetivos presentes nelas. A escola deve oportunizar novas experiências por meio do acesso à introdução de tecnologias, a inserção da cultura tecnológica à todos os educandos, haja vista que, em casa, alguns não tem condições de imergir nesse mundo digital. Logo, essa tarefa é geral e todos os envolvidos no processo educacional, em especial na educação infantil, principalmente os educadores, devem estar empenhados em adquirir o mínimo de conhecimento sobre o uso da tecnologia. Relevante enfatizar que as crianças que participam e estão inseridas no contexto tecnológico desenvolvem uma autonomia consideravelmente visível, bem como ampliação de conhecimentos cognitivos determinantes nas resoluções de situações nessa fase da infância.

As instituições educacionais e os alguns educadores, ainda não estão preparados e não possuem recursos financeiros e tecnológicos necessários para promover atividades com o uso de tecnologias digitais. Portanto, é importante que os envolvidos no processo educativo,

principalmente o educador, compreenda a relevância do uso das tecnologias e instrumentos digitais nas atividades escolares, como responsáveis para que a criança se desenvolva integralmente.

3.7 Brincar Heurístico e a descoberta

O termo BRINCAR aparece na Base Nacional Comum Curricular não somente como base estrutural da Educação Infantil, ocupando o segundo lugar no direito de aprendizagem. O brincar heurístico foi instituído por Elinor Goldschmied, com parcerias com educadoras de alguns países europeus, principalmente Itália, Espanha, Inglaterra e Escócia, se apresentando como uma nova abordagem para as atividades pedagógicas com bebês e criança pequena. É uma dinâmica diferenciada de organização das atividades diárias oferecidas aos infantes na primeira Infância.

Na concepção de Elinor com esse aprendizado heurístico, “a criança é treinada para descobrir as coisas por si mesma nos dois primeiros anos de vida”, o brincar heurístico objetiva, principalmente, explorar com espontaneidade diferentes e variados tipos de objetos. O brincar heurístico possibilita a reflexão, pois se baseia na exploração, vivência, interação e experimentações que estimulam a curiosidade dos infantes. O termo “heurístico” origina-se do grego “eurisko” significando descobrir, alcançar a compreensão de algo. Portanto o eixo principal deste brincar é a descoberta e a manipulação de variados e diferentes objetos com alterações de pesos, tamanhos, texturas, tais como semente, caixa, tapete de borracha, bolas de pingue-pongue, novelo de lã.

Goldschmied e Jackson (2006), enfocam que o objetivo do brincar heurístico é oferecer a determinado grupo de crianças, principalmente os bebês, uma grande quantidade de objetos que permitam a descoberta livremente, sem que haja intervenções do educador, ou outro adulto. Na concepção das autoras Goldschmied e Jackson (2006), esse processo de descoberta, por meio do desenvolvimento de habilidades, é um dos mais relevantes para a criança no seu segundo ano de vida. Através da movimentação a criança tem a possibilidade de alcançar o que lhe causa curiosidade. Os pequenos aprendem sozinhos por meio dos movimentos. O brincar heurístico proposto pelas autoras proporciona aos pequenos selecionar de forma espontânea os objetos e brincarem manuseando-os de maneira concentrada ou não, sem a preocupação do acerto ou do erro.

“[...] devemos criar espaço e tempo para fomentar esse tipo de brincar, reconhecendo que as crianças em seu segundo ano de vida têm necessidades educacionais específicas, da mesma forma que as de 4 anos as têm.” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 152).

O brincar e a brincadeira na educação infantil merecem, incondicionalmente, serem respeitados por exercer um papel de intensidade, descobertas, experiências, aprendizagens, invenções, interações sociais, lúdicas, e uma grande liberdade de expressão que nortearão a vida infantil e adulta. O educador deve estar consciente de que os espaços, materiais e repertórios adequados, não são por si só eficazes. É importante que o profissional atuante na educação infantil detenha o repertório e conhecimento lúdico, de forma a agir como adulto aprendiz e proporcionar o encantamento do brincar.

[...] um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela libera a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante. essa prática promove efeitos tanto no adulto responsável quanto da criança, pois o adulto também tem um papel fundamental, visto que, ele selecionará os materiais, assegurando que os objetos estejam adequados para o manuseio dos bebês, fará manutenção do material e/ou substituirá, iniciará a sessão oferecendo os objetos e os receptáculos, reorganizará os objetos durante a sessão sem que a criança veja, no final fará a coleta do material, recolhendo-o nas sacolas, e durante toda a sessão do brincar heurístico o adulto será observador, não poderá sugerir, estimular e nem elogiar o brincar. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 149).

Acreditando nessa postura heurística, faz necessário abandonar práxis habituais na educação infantil, rompendo com paradigmas de uma educação robotizada que impede o infante de ser pensante, atuante e criativo. Abandonam-se os rótulos de que as crianças devem seguir este ou aquele caminho.

“A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.” (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 1. Pág. 27).

Destacamos nesse planejamento e execução: Os objetos oferecidos devem ser ao menos de 15 variedades em um cesto, bacia ou mesmo uma caixa bem decorada ou sacola; por volta de 50 a 60 objetos diferentes em cada cesto, brinquedos suficientes para que não haja disputa entre crianças; espaço adequado suficiente para a movimentação tranquila; atentar para reorganizar discretamente e periodicamente, os objetos dispostos no chão, de

preferência em um tapete, de modo a ser um convite à brincadeira; necessário se faz a delimitação de um determinado horário, em certo período do dia deve ser deixado para essa atividade, sendo ideal o tempo de no máximo, uma hora; importante que no final da atividade que todos os materiais para o brincar sejam recolhidos pelos brincantes com a ajuda dos adultos e guardados nos cestos, sacolas ou caixas para utilização em outro dia.

Outra atividade do brincar heurístico é a brincadeira ‘cesto dos tesouros’ (cesto, bacias, caixas) é exploratória, de descobertas, promove e aguça a curiosidade do bebê através da manipulação dos materiais pré-selecionados pelo educador ou familiar. Para estimular cada sentido dos bebês deve haver disponibilidade de diferentes e variáveis objetos com formato, peso, sabor, cheiro, som, brilho cor, forma, textura, e medida/comprimentos, feitos de materiais naturais, papelão, madeiras, metais, couros, têxteis, borrachas, peles, papéis. Esses brinquedos podem ser adquiridos por meio de compras, confeccionados ou recolhidos na natureza e devem estimular sensações diversificadas (movimento corporal, olfato, tato, audição, visão e paladar). Vale ressaltar para atentar para a segurança dos bebês evitando peças cortantes ou minúsculas que possam ser engolidas e que tais objetos sejam sempre lavados, secados ou mesmo descartáveis. O aconselhável é ofertar o mínimo de plásticos e brinquedos comprados.

Essa atividade é ideal para bebês de até 18 meses, que pela idade, ficam sentadas em grande parte do tempo. Pelo tamanho do recipiente com objetos existe a possibilidade de acomodar mais de um bebê juntos para que, brincando, possam explorar, pelo contato, todos os itens colocados ao seu alcance.

A organização do espaço disponibilizado aos bebês deve seguir as mesmas orientações dos Jogos Heurísticos de 45 minutos a no máximo uma hora, sendo o tempo perfeito para permitir a exploração, pesquisa dos objetos e das sensações que despertam, atentando-se para que a brincadeira seja encerrada antes que percam o interesse.

O adulto deve acompanhar a proposta sem fazer interferência, seu papel é observar e manter-se atento apoiando tanto as emoções quanto a exploração e as interações entre os bebês, pois os cestos dos tesouros contêm variados e diversos objetos que podem ocasionar certas estranhezas, sensações inusitadas e entusiasmo. Nesse brincar ocorre o processo de interação, quando os bebês passam a manipular, escolher e explorar os brinquedos do cesto, caixa ou bacia, também se interessam pelo coleguinha e por sua atividade. Nesse contexto os objetos são intermediários para a troca e consequente interação. Sendo comum que ocorra a

comunicação através de sorriso, olhar, toque, balbucios, dividindo o mesmo objeto que às vezes serve como disputa de interesses.

O cesto de tesouro somente permanecerá interessante em um espaço de exploração e descobertas se houver renovação e novos objetos e constante troca por outros. Cestos por temas devem ser adotados como novas propostas. Observa-se que o trabalho principal do adulto é realizado na organização e preparação para promover a sessão de brincadeiras heurísticas, por meio de coletas dos objetos, cuidados quanto a estado de cada um, observando se estão sujos ou quebrados, substituindo-os em caso de necessidade. O adulto é observador silencioso, que anotarà, sem interferir, elogiar, estimular ou sugerir, somente oferecerá apoio em algumas exceções quando um infante atirar os objetos em outros ou atrapalhe o grupo.

3.8 Propostas de brincadeiras antigas e atuais:

É imprescindível que o educador disponha como rotina a brincadeira, onde as crianças sejam estimuladas a recriar e produzir os saberes nas diversas áreas do conhecimento, de forma constante, espontânea, imaginativa, em constante experimentação. O educador deve intervir de forma intencional com observação das brincadeiras das crianças, possibilitando a elas a escolha de suas brincadeiras.

3.8.1 Batata quente

O educador organiza as crianças sentadas em círculo e uma criança em pé no centro com um lenço na mão. Ao comando, quem estiver com o lenço, “batata quente” deve atirá-lo em outro que imediatamente arremessara em outro. Enquanto o jogador do meio do círculo corre, tentando pegar o lenço. Ao conseguir assumira o lugar da criança que arremessou e essa passará a ocupar posição dele no meio do círculo.

3.8.2 Brincar de bom dia

As crianças devem ser organizadas e mãos dadas em forma de círculo. No meio ficará um participante com um lenço cobrindo os olhos. No decorrer da brincadeira elas devem girar para qualquer lado, como brincar de roda. A criança vendada do centro escolherá momento e baterá forte com o pé no chão, nesse momento, as crianças do círculo param de girar. O jogador apontará com o dedo para um amiguinho e este gritará: “Bom dia!”. Pela voz, o do centro terá que reconhecer nomeando quem gritou. Acertando, eles trocarão de lugar. Errando ele terá mais três tentativas e se não acertar, a brincadeira continua da forma que iniciou até acertar o nome.

3.8.3 Representar um brinquedo

Os jogadores organizam-se em um círculo e um escolhido pelo educador deve começar a brincadeira dirigindo-se ao meio do círculo fazendo gestos que representem, um brinquedo qualquer e os demais devem identificar e nomear o brinquedo. Quem acertar primeiro assumirá o lugar no centro e fará a dramatização representando outro brinquedo diferente e segue a brincadeira.

3.8.4 Passa a bola

Organizar duas filas com as crianças sentadas em frente para outra, sendo o primeiro da fileira a segurar uma bola. O educador inicia com comando em um assopro no apito. O primeiro joga a bola ao primeiro da outra fila que jogará ao segundo e este passará adiante, até o último e retornará no mesmo sentido para o primeiro. Quem deixar cair sai do jogo. Essa brincadeira promove a coordenação e atenção.

3.8.5 Cabeça pega o rabo

Formar uma coluna com os jogadores segurando um no ombro do outro ou na cintura, formando uma corrente. A primeira criança tentará pegar o último da fila, que em movimentos diversos procurará desviar-se para não ser pego. Caso seja tocado pelo primeiro, esse ocupará o seu lugar. As outras crianças não podem soltar os ombros dos colegas. A brincadeira segue até que todos participem.

3.8.6 Ao contrário

Em um semicírculo um infante inicia o jogo dando comando que devem ser executados ao contrário. Exemplo “levantar o braço direito”, nesse caso os jogadores devem estar atentos e fazer o inverso levantando o braço esquerdo. Ou “andar para trás”, elas deverão andar para frente, cumprindo as ordens os comandos ordenados ao contrário. Quem errar será excluído. O que ficar por último comandará o prosseguimento da brincadeira, onde todos retornam aos seus lugares.

3.8.7 Corrida de revezamento:

Organizar as crianças em duas colunas. Marcar um ponto de partida para início e outro para o final. Fazer um circuito com obstáculos (cadeiras, mesinhas, cones, etc.). O educador orientará a brincadeira. O primeiro participante de cada coluna correrá contornando os

obstáculos e ao voltar deverá tocar na mão do segundo jogador. E a brincadeira segue com os demais até que o primeiro retorne e ocupe o seu lugar inicial.

3.8.8 Cabra-cega

A organização para esta brincadeira ocorre com as crianças em círculo e ao meio uma com os olhos vendados com um lencinho. Os jogadores tentam tocar aquele que está no centro, porém se ele pegar os que se aproximam, deixa de ser a cabra cega e o que foi pego assumirá o seu lugar e a brincadeira prossegue com o novo jogador no centro.

3.8.9 Cabo de guerra

O educador separa a turma em dois grupos e forma uma fileira de frente para a outra alinhada, no comando de cada coluna deve ter um líder aparentemente forte e todos seguram uma corda dividida, ao meio, com uma marca no chão indicando para os todos de jogadores a que lado eles pertencem. Ao comando, cada fila puxa a corda para seu lado, vence a disputa a equipe que conseguir puxar os adversários para o seu lado da linha.

3.8.10 Corre compadre

Para essa brincadeira o ideal é utilizar um espaço grande, por exemplo uma quadra ou pátio. O educador marca duas linhas paralelas e bem afastadas no piso limitando o campo. Os jogadores se dispõem atrás de uma das linhas, um do lado do outro e o educador ficará ao lado deles com uma bola leve. O educador gritará: “Corre compadre” e deixará a bola rolar na direção da outra linha. Ao ouvir esse comando todos devem correr para chegar primeiro que a bola na linha. Quem chegar depois da bola perde a jogada.

3.8.11 Coelho sai da toca

A brincadeira “coelho sai da toca” é ideal para a época de Páscoa. Formar várias “tocas”, separadas, com equipes de três jogadores em cada uma, sendo que dois representam a “toca” com as mãos dadas e os braços esticados e terceiro fica no centro da toca representando um coelho. Em um local separado ficará uma criança que representa o coelho sem “toca”. O educador falará em voz alta: “Coelho sai da toca”, e as crianças de dentro da toca devem correr para outra toca. Essa é a oportunidade de o coelho sem toca entrar em uma ocupando o lugar do que saiu e vice-versa.

3.8.12 Corrida do saci

Os participantes são colocados atrás de duas colunas paralelas onde cada um deles segurará uma das pernas flexionada para trás imitando o saci que tem uma perna só. Ao comando do educador os jogadores saem pulando com uma perna até chegar a um ponto final indicado antes do jogo. O vencedor quem chegar primeiro na marcação.

3.8.13 Caça bandeira, pique bandeira, rouba bandeira ou bimbarra

As crianças são agrupadas igualmente em duas equipes em uma quadra de preferência ou outro local espaçoso. O local será dividido ao meio, tendo em cada lado uma bandeira. No espaço amplo, dividido ao meio, será colocada uma bandeira de cada lado. Os participantes devem tentar roubar a bandeira do adversário que defenderá sua bandeira. Se o “ladrão” for tocado pela criança que protege a bandeira, este ficará “preso”. Vence a equipe que pegar a bandeira ou a que obtiver o maior número de colegas apreendidos.

3.8.14 Corre cutia

Colocar as crianças em círculo em pé ou sentadas. Escolher um jogador com um lenço irá correr por fora, ao redor enquanto os outros jogadores catam e batem palmas. “Corre Cutia na casa da tia”, “corre com cipó na casa da vó”. A criança com o lenço deixa-o atrás de um coleguinha e corre para ocupar o seu lugar. Caso não consiga, a brincadeira continua com ele fora do círculo, ou ocupando o lugar do outro, este passará para fora do círculo e a Cutia continua brincando.

3.8.15 Escravos de Jó

O educador se sentará com as crianças em um círculo e cada participante terá uma pedrinha ou uma borrachinha na sua frente e ao comando do educador todos cantarão “Os escravos de Jó”, (“Os escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, bota, deixa o Zambelê ficar, guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá, guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá”) e executarão movimentos ritmados, passando a pedrinha ou borracha ao coleguinha da direita. Nesse contexto cada um recebe pedras ou borrachas novas. Cada um no “zig, zig, zá” volta três vezes seguida sem largar a pedra. O jogador que errar sai da brincadeira que reinicia com a mesma música. Os últimos jogadores vencem a disputa.

3.8.16 General

Os pequenos, “os soldadinhos”, ficam em semicírculo à frente ao educador “o general”. Eles devem ficar atentos aos comandos para executar tudo que o “general” ordenar. O educador já planejou todos os comandos, tais como: pular, cantar, gritar, sentar-se, assobiar, dançar, gargalhar, rolar no chão e ao término o educador dirá: “fora de forma”. Todos param a brincadeira e se sentam para descansar.

3.8.17 Lá vem o rato

Os participantes serão agrupados em círculo e no meio deverá ter uma criança com uma corda, que na ponta terá um pesinho amarrado, representando o "rato". Ao sinal do educador, o jogador do centro gira a corda com o propósito de tocar nos pés das outras crianças que devem pular se esquivando. Se a criança que é o "rato" tocar em outra, logo a tocada será excluída da brincadeira. O último no círculo será o vencedor.

3.8.18 Mamãe ou papai! posso ir?

Uma infante será escolhida para representar a mãe/pai e as outras serão os filhos e filhas organizados em duas filas. Esses deverão ficar afastados e perguntar “Mamãe! Papai! Posso ir? A mãe/pai responde: “Pode” e novamente um dos jogadores pergunta: “Quantos passos?” ao tempo que a mãe responde: quatro de elefante. E a criança dará quatro grandes passos em direção à mãe/pai. Outra da outra fileira faz a mesma pergunta: “Mamãe! Posso ir?” A brincadeira sugere vários animais e os passos serão aumentados ou diminuídos. Quem chegar primeiro junto da mamãe ou do papai ocupará o seu lugar.

3.8.19 Morto e vivo

Em um local espaçoso o educador levará as crianças e ensinará que ao comando de “vivo” elas devem ficar em pé e ao comando de “morto”, devem agachar. Ao sinal, o educador ordenará “vivo” todos se levantam, “morto”, todos abaixam. Quem errar sai do jogo. E a brincadeira segue variando com os comandos que podem ser rápidos ou lentos, ou ainda moderados.

3.8.20 Operários silenciosos

Acomodar as crianças em semicírculo e o educador ordenará: “Operários silenciosos, eu tenho uma tesoura, o que se faz com ela?” em resposta os pequenos devem imitar como usar a tesoura. E continua a brincadeira nomeando outros materiais ou utensílios: machado,

caneta, apagador, tesoura, copo, colher, escova de dente, etc. Na sequência nomeará outros objetos, cuja utilização será imitada pelos jogadores.

3.8.21 Pirulito que bate – bate

O educador acomoda os infantes em duplas, uma de frente para outra e cantam juntos a música: “Pirulito que bate – bate, Pirulito que já bateu, Quem gosta de mim é ela, Quem gosta dela sou eu”. Todos cantam e batem nas palmas das mãos ao contrário do colega: mão direita com mão esquerda e vice-versa, no ritmo da música.

3.8.22 Passa anel

A formação é que as crianças estejam sentadas no piso em círculo, com as duas mãos juntas para receber o anel que será colocado por um membro da equipe. A criança com um anel, passará as mãos em cima das mãos de cada um do círculo, até passar por todos, fingindo deixar o anel. Ela escolherá um participante e deixará o anel, sem que os outros vejam. Daí escolherá um membro e perguntará com quem está o anel. Quando a o jogador acertar ocupará o lugar do que estava passando o anel que sentará prosseguindo a brincadeira. Essa brincadeira não é aconselhável no momento de epidemia do COVID-19, em virtude do contato manual.

3.8.23 Roda-cirandinha

As crianças amam brincadeiras de roda e toadas às atividades que envolvem música e movimentos. O grupo forma uma roda de mãos dadas e giram cantando, se movimentando com gestos, cumprimentos, pulos. Várias músicas podem ser adaptadas nas rodas. As mais conhecidas são as cirandas, as festas juninas.

3.8.24 Salada de frutas:

O educador fará um grande círculo marcado no chão e cada infante ficará em pé nesse círculo, somente uma criança ficará no meio do círculo. Todas as crianças receberão o nome de uma fruta, inclusive o do centro. A brincadeira começa com o jogador que centro que deverá dizer dois nomes de frutas, por exemplo: maçã e goiaba. Os participantes cujos nomes representam estas frutas trocarão de lugar, enquanto o do meio tentará ocupar um dos lugares vagos. Quando o jogador do meio falar: “Salada de frutas”, todos os agrupados no círculo deverão trocar de lugar.

3.8.25 Siga o chefe

Os jogadores agrupam-se em fileira e o primeiro dessa fila é o educador, “o chefe”. Todos devem ficar atentos para imitar “o chefe”. Ao comando do educador iniciará brincadeira movimentando o círculo executando diversas evoluções (abaixar, levantar, andar, pular obstáculos, levantar os braços, gritar, pular com uma perna, etc.). O participante que não imitar “o chefe”, pagará uma prenda e logo após ocupará o último lugar da fila. Dica: o educador pode se utilizar dessa atividade para brincando organizar a sala para outras brincadeiras, com quem for pagar a prenda.

3.8.26 Sinal vermelho

Os infantes serão dispostos em uma coluna, atrás de um ponto de partida. A linha de chegada deverá ser feita distante dos participantes. O educador falará alto: “verde” e os participantes correrão para à linha de chegada; Ao ouvirem “vermelho”, todos param. O educador seguirá a brincadeira repetindo aleatoriamente as palavras “verde” e “vermelho”. A criança que não parar ao comando de “vermelho, sairá do jogo”. O vencedor será o que atingir o ponto de chegada primeiro.

3.8.27 Risada

Os participantes organizam-se em um círculo, tendo no meio uma criança. Ao sinal do educador, o participante do centro deve fazer gestos engraçados que induzam aos demais rirem. Os que sorrirem ou gargalharem entram no meio do círculo e junto com o coleguinha continuam as artimanhas divertidas para os demais sorrir. Os vencedores serão os três últimos que permanecerem sérios.

3.8.28 Quando vou viajar

As crianças se acomodam em círculo e uma previamente escolhida inicia a brincadeira falando: “Quando vou viajar, levo...” e chamará o nome de um coleguinha que nomeará um objeto, frutas, instrumentos e assim sucessivamente. Os demais participantes não podem repetir o que já foi dito e também não podem demorar a responder, caso contrário pagará uma prenda.

3.8.29 Pobre gatinho

Os pequenos se organizam sentados em uma roda. Uma criança representará um gatinho e indicará um jogador para participar. O que representa o gatinho ficará perto do

coleguinha escolhido e imitará um gatinho miando. Ele terá três tentativas de miado. A cada miado o amiguinho deve falar: “Pobre gatinho! Pobre gatinho!” e levemente passará a mão na cabeça do gatinho. Nesse meio tempo se o colega escolhido sorrir substituirá o gato. Caso a criança permaneça séria, o gatinho tentará outras vezes com outros gestos de gato.

3.8.30 Continuar a história

As crianças junto ao educador se sentarão em forma de círculo. O educador inicia a brincadeira contando uma história e em determinado momento ficará calado e indicará um participante para continuar a história e assim sucessivamente até que todos tenham participado e a última criança terminará a história. A criatividade e autonomia nesse momento fazem da brincadeira em forma de expressão de linguagens. Surgem o encanto do “Era uma vez”.

Todas as brincadeiras e jogos devem ser planejados e orientados antes de cada execução, para que todas as crianças possam desfrutar com segurança e conhecimento prévio das habilidades e objetivos a serem alcançados nas atividades. O educador também deve organizar o espaço a ser usado, bem como selecionar todos os materiais e objetos a serem utilizados.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia que alicerçou este estudo foi pautada no levantamento bibliográfico: livros, dissertações, teses e periódicos. Flick (2009, p. 37) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos, em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Assim, observa-se o real significado das brincadeiras, voltadas para o amplo desenvolvimento da criança no contexto do processo de ensino e aprendizagem de modo a contemplar a aquisição de conhecimento.

Importante ressaltar que, essa pesquisa qualitativa tem por objetivo analisar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, a concepção de Vygotsky e outros documentos oficiais relacionados à forma expansionista da brincadeira na educação infantil. Essa abordagem contribuiu para a sistematização e interpretação das informações, principalmente pelo contato que a pesquisadora tem com os sujeitos da pesquisa.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Os elementos de pesquisa são essencialmente de origem bibliográfica e documental. Para apoio ao desenvolvimento dessa dissertação, também foram feitas observações ativas em campo.

4.2.1 Contexto da Pesquisa

Durante o ano de 2019, foram feitas observações na escola EMEI Barão de Mauá, localizada na cidade de Peruíbe/SP, com participação no cotidiano e rotina escolar, com objetivo definido em compreender o trabalho e o pensamento dos educadores, familiares e outros profissionais da educação em relação ao assunto.

A abordagem realizada foi uma investigação qualitativa observando e analisando, sob a visão dos teóricos supracitados com a finalidade de melhor compreensão da Base Nacional Comum Curricular e outros documentos oficiais relacionados à forma expansionista da brincadeira na educação infantil.

Através de estudos de textos dos autores do Vygotsky, Piaget, Henri Wallon, Elinor Goldschmied, Tizuko Kishimoto e outros estudiosos da educação, além de documentos legais sobre a Educação Infantil, fundamentou-se a pesquisa com a intenção de atingir o objetivo de uma reflexão sobre a compreensão de educadores, diretores, familiares, profissionais da educação e coordenadores em relação ao processo de direito de brincar na Educação Infantil. Para chegar ao objetivo deste trabalho.

A pesquisa teve a finalidade principal de uma análise reflexiva e a compreender sobre a o brincar, fase considerada significativa para o desenvolvimento geral da criança na Educação Infantil.

Os tipos de dados que foram utilizados na pesquisa são: teóricos (teorias relacionadas ao tema da pesquisa), conceituais (conceitos estabelecidos dentro da área de conhecimento que abrange a pesquisa) e históricos com a contextualização dos fatos relacionados ao tema.

4.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Buscamos fundamentação nas teorias histórico-culturais que norteiam o processo do brincar e a significância que o transformou em um dos eixos principais temáticos da proposta

curricular das instituições que oferecem educação infantil, haja vista que tais fundamentos denotam que através das brincadeiras que as crianças apreendam a realidade cultural e desenvolvem as suas potencialidades. No entanto para garantir as atividades do brincar um direito é necessário que os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem (a criança, educadores, diretores, familiares, profissionais da educação e coordenadores), bem como o currículo, os espaços e tempos, os brinquedos, das instituições que atendem a educação infantil sejam criteriosamente capacitados, preparados e organizados, com a finalidade plena de oportunizar às crianças o enriquecimento no processo de interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cujo objetivo atingido foi apresentar uma análise de forma sistemática de alguns textos e documentos oficiais, em destaque significativo para a Base Nacional Comum Curricular, sob a ótica de alguns teóricos e doutrinadores referente ao ato de brincar e recomendações escolares. Neste contexto apresentar um panorama da trajetória e significativos avanços nos marcos legais e normativos para estabelecimento de Políticas Públicas Educacionais com objetivos e estratégias para garantir o atendimento de forma integralizadora na Educação Infantil.

Inicialmente abordamos a relevância da inserção da brincadeira no contexto do cotidiano escolar na educação infantil e a fundamentação legal que ao longo da história embasou a garantia do direito de brincar como sendo o segundo na escala de direitos e garantias para a modalidade de ensino oferecida às crianças na sua primeira etapa de educação.

Ante o anseio de analisar a contextualização e fundamentações científicas relacionadas ao tema, norteadores para esclarecer a dicotomia em relação ao brincar, a concepção e a prática dos educadores da primeira infância. Essa ambivalência refere-se à dificuldade de inserir de forma planejada a brincadeira no cotidiano da escola. Tem-se de um lado, na rotina, o brincar amplamente livre, sem planejamento ou objetivos e, associado a uma ideia de mero divertimento, lazer e entretenimento; por outro lado, esse brincar assume a função de um suporte pedagógico com objetivos estabelecidos e planejamento. Partiu-se para a pesquisa qualitativa e, desta forma procuramos primar por trabalhar os dados na perspectiva fenomenológica, buscando no intrínseco dos sentidos e significados históricos do brincar, compreendê-los, descrevê-los e interpretá-los.

No Brasil a Educação Infantil, como Política Pública despontou somente no século XX, explicitando a falta de zelo e cuidado com a infância. Em contrapartida as discussões sobre essa modalidade de ensino, resultaram na elaboração de leis e documentos que na atualidade norteiam e embasam a Educação Infantil: A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases, os Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, a criação do Ministério da Educação), a Base Nacional Comum Curricular e por fim os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, corroborando para que a Educação Infantil tenha significância.

A educação da Educação infantil tem muitas especificidades que são respaldadas e resguardadas nos textos das leis e regimentos, assegurando qualidade através de proposta educacional com novos pilares e patamares de qualidade no trabalho dos estabelecimentos que ofertam essa modalidade de ensino. Esse outro marco legal enfoca a priorização da visão da criança protagonista, crescendo em um processo evolutivo e ativo, construtores de saberes e conhecimentos em permanentes transformações que são processadas nos âmbitos qualitativo e quantitativos, concatenados, com o ambiente familiar e social.

Relacionamos então, leis, fundamentações legais, decretos, doutrinas que foram significativos para promoveram no percurso histórico da Educação Infantil a relevância da brincadeira para o desenvolvimento de habilidades que às crianças desenvolvem nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Também analisamos o disposto nos textos normativos e como se concretiza a educação infantil, as creches e pré-escolas passam ao patamar de primeira etapa no respectivo sistema de ensino, responsabilizando os municípios a oferecerem a educação infantil em creches e pré-escolas de forma prioritária.

Não obstante, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nortearão a implantação da base curricular e seus conteúdos programáticos mínimos, garantindo uma Referência Curricular Nacional na formação básica comum para a Educação Infantil.

Consustancialmente surgiu o Plano Nacional de Educação adota como princípio e meta o Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil de modo a garantir que todos os gestores dos estabelecimentos deste nível de ensino tenham no prazo de cinco anos, formação em nível médio e, em dez anos, nível superior. Enquanto o Conselho Nacional de Educação categoriza que os cursos de formação de professores para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem urgentemente adaptar-se, às exigências de qualificação na formação de educadores para a faixa etária 0 a 6 anos, enfocando e priorizando as transformações ocorridas na base familiares e sociais.

Continuamos nosso estudo enfatizando outro marco regimental para a educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que por um alto percentual dos educadores é desconhecido ou superficialmente conhecido, e esse desconhecimento de nossas legislações, nos distancia de referenciais legais e práticas para o desempenho de suas funções de forma consciente, crítica e competente. Portanto, cabe ao esse profissional, no mínimo, conhecer a legislação que rege sobre os direitos da infância e aos direitos e garantias à educação infantil, foco de seu campo de atuação.

Na linha de análise percorremos os passos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que têm como objetivo primordial a contribuição com políticas e programas que socializem através de vários meios de informações, discussões e pesquisas, que deem suporte ao trabalho pedagógico realizado nos estados e municípios. A partir daí gestou-se a BNCC que em seu contexto enfatiza como forma de reconhecimento o fator predominante aumentando a complexidade da aprendizagem no decorrer do processo de crescimento das crianças, denotando e objetivando a relevância e necessidade de que haja estruturação e organização de planejamento, execução e sistematizações de situações de aprendizagem.

É de suma importância o tempo disponibilizado e a garantia da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Ela está inserida na Base Nacional Comum Curricular, ocupando a segunda posição entre os seis eixos temáticos: 1. conviver, 2. brincar, 3. participar, 4. explorar, 5. expressar e 6. conhecer-se, assegurando condições de aprendizagem em contextos que possam desempenhar um papel de sujeitos ativos.

Finalizando o histórico de leis e doutrinas referentes ao brincar na Educação Infantil, temos o texto dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), dispõe um marco conceitual abordando princípios e práticas como referência que priorizam a concatenação entre o planejamento curricular, as interações e as práticas pedagógicas provedoras de qualidade. Ante todo contexto doutrinário legal, temos que o brincar mesmo sendo um dos direitos da criança não ocupa um eixo central nas práticas das instituições de ensino.

Na sequência discorremos sobre a organização curricular, dos espaços e mobiliários das instituições que ofertam a educação infantil que exercem grande influência sobre a maneira como o trabalho e a qualidade deste trabalho são oferecidos aos infantes e constituem-se em cenários planejados para criatividade, o uso do pensamento e a produção e reprodução históricos culturais infantis por serem locais onde os pequenos criam e recriam vínculos, socializações, implementações interagindo com outras crianças e com os adultos. A importância da organização curricular, dos espaços estéticos, éticos e críticos, permite que as crianças na educação infantil explorem os ambientes aprendendo com ludicidade e aos poucos, ampliando seu repertório de conhecimento que as inserem no mundo.

Implantar ou implementar a organização curricular, dos espaços e mobiliários, seus equipamentos e materiais, é de suma relevância e satisfatório no intuito de garantir uma conquista para a educação infantil, de uma luta contínua que tanto gestores, educadores, familiares e membros da comunidade devem constantemente ajustar e melhorar.

Considerando ser a brincadeira uma atividade importante realizada nas escolas infantis, o RCNEI (1998) estabeleceu que a organização desse espaço destinado ao brincar seja executada em processo de colaboração e participação direta da criança brincante, vez que ao organizar brinquedos e espaços, a ela está produzindo e fixando sua personalidade, suas aspirações, além de construindo paulatinamente sua representação de mundo. Conclui-se que o espaço destinado às brincadeiras deve ser planejados, implementados, acompanhados, observados e estruturados, respeitando o direito de brincar n contexto geral do desenvolvimento e aprendizagem.

O educador é o idealizador, realizador e responsável pela criação e execução dos diversos contextos promovedores de aprendizagem, atuando em individualmente ou em parcerias com convicção e cumprimento de objetivos, direito de aprendizagem e desenvolvimento protegidos em todos os aspectos em âmbito legal e institucional. Sua função de condutor e mediador do trabalho pedagógico é imprescindível. Ele precisa considerar intencionalmente todas as potencialidades das crianças, ao criar e recriar contextos de aprendizagem e o desenvolvimento com elas e entre elas, primando pela valorização da capacidade individual, de auto iniciativa, suas preferências e necessidades curiosidades, gostos, suas habilidades e conhecimentos do seu contexto familiar e social. Sendo ele o responsável pela garantia de um ambiente confiável e seguro e promovedor de uma rotina rica em múltiplas experiências eficazes para que as crianças aprendam e se desenvolvam com autonomia e confiança em si mesmas. O educador neste contexto histórico tem a árdua e ao mesmo tempo a magia de exercer seu papel de mediador, sendo conhecedor do desenvolvimento infantil, protagonista na criação e recriação de estratégias que apoiem as crianças em suas aprendizagens e nas conquistas de seu desenvolvimento pleno e na busca incessante pelo conhecimento e ruptura de paradigmas.

Portanto, a organização curricular, dos espaços e mobiliários das instituições que ofertam a educação infantil implicam não somente em ambientes físicos, mas em todo um contexto numa rede de relações existentes, na rotina de atividades e nos princípios implícitos e explícitos acerca de educação infantil, no desenvolvimento humano e sobretudo a garantia do direito de brincar, sua efetiva execução, enlaçados pelos educadores, coordenadores, gestores, profissionais da educação e pelas própria criança, no contexto das instituições educativas.

Dando sequência discorreremos que o processo de educação utilizando brinquedos e jogos, como considerá-lo adjacente a leveza e descontração, e, contudo, podemos, igualmente,

observá-lo na brincadeira, esse infantilismo, não tão-somente seria apenas uma forma de aprender alegre, mas trata-se de uma nova metodologia e abordagem do conhecimento, uma nova teoria do conhecimento, ou uma gnosiologia educativa que traga como primazia o processo dialógico, a dinâmica de aprendizagem entre aluno e professor, a respeito das crianças especiais, esta é uma ótima maneira de compreender de forma explícita dos deveres educacional.

As brincadeiras durante muitas décadas foram presença marcante no âmbito da educação infantil, porém sem importância de registro e sem garantia e direitos e muitas das vezes criticada pela família das crianças que compreendiam o brincar como ‘passa tempo’ na escola. Assim como também para alguns educadores tradicionalistas que concebiam as brincadeiras como atividades que de certa forma impediam o cumprimento de conteúdos curriculares.

As brincadeiras estão presentes na memória de muitos adultos que relembram suas aventuras infantis, como sendo uma viagem que contribuiu para sua evolução física, mental, bem como para o amadurecimento de princípios éticos e morais. Brincar constituía ainda, diversão em convívio com amigos e familiares responsável pelo estímulo do desenvolvimento de atitudes e habilidades significativas para a construção de atitudes e valores para o convívio social.

É relevante que o educador compreenda que o brincar é uma garantia fundamental e que sua atuação é primordial e necessária a criação de ambientes propícios e instrumentos adequados para promover o exercício de habilidades responsáveis pela capacidade de desenvolvimento de atitudes críticas, criativas e integradoras do processo de desenvolvimento educacional. Ou seja, concerne ao educador a garantia de contextos culturais capazes de transformar a aprendizagem e a escola em lugar de ações e atitudes adaptadas ao universo infantil através do brincar direcionado ou não.

Na atualidade houve a revisão diversos conceitos e paradigmas, assim como o aprimoramento práticas pedagógicas e de metodologias que contribuem novo olhar sobre as práticas de ensino, fazendo com que o jogo ganhasse um lugar no pódio pedagógico e seu uso em âmbito escolar tornou-se relevante.

Destarte, é de suma relevância considerar as concepções teóricas de alguns nomes célebres que contribuíram para inclusão de brincadeiras e jogos na educação infantil. Algumas considerações de Vygotsky e Piaget norteiam e fortalecem trabalho do educador na utilização de brincadeiras e dos jogos no contexto escolar.

Na infância encontramos uma fase que o mundo da criança é bastante enriquecido, abrindo novos caminhos, ou seja, o processo gradativo de desenvolvimento de sua inteligência é bastante fremente, entendendo esse aspecto, nós como educadores, vamos observar minuciosamente o aprimoramento da inteligência da criança. Com efeito, não podê-lo-emos entender a educação da criança de forma castradora, mas aproveitar a inteligência que ela carrega, lapidá-la como uma pedra, não menosprezando o saber que já carrega consigo, sendo herança de sua família, pois a criança antes de entrar na escola, tem um pré-conhecimento, que podê-lo-á ser utilizado na escola. Destarte, com efeito, mais analisamos nesse quesito de que para as crianças entre quatro e seis anos, os jogos de matemática têm a finalidade e a garantia na ampliação e aprofundamento das capacidades já desenvolvidas nas faixas etárias anteriores, tais como: reconhecimento e valorização de números e abordagens do cotidiano matemático, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de construir estratégias para resolver com confiança situações que requeiram raciocínio e conhecimentos matemáticos.

É imprescindível salientar que a exploração de sons, ritmos, melodias, harmonias e movimentos significarão para a criança descobertas insuperáveis para corpo e a mente de cada uma. Através da musicalização nas atividades pedagógicas a criança desenvolve a expansão e sensibilidade para os conhecimentos musicais. Além de contribuir de forma acentuada para socializar, alfabetizar, estimular a inteligência, a capacidade criadora, dentre outras habilidades e conhecimentos.

No texto legal da Base Nacional Comum Curricular as crianças são classificadas em faixas etárias disposta da seguinte forma: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas são as com idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Em todas essas faixas etárias é notório muito interesse musical. É importante esclarecer que a finalidade principal de ensinar música para a criança não é torná-lo apto em manuseios de instrumentos, mas usar a música como suporte para estimular desenvolvimento integral.

Analisando a teoria de Vygotsky, apreende-se que o brincar constitui-se de três grandes núcleos construtivos que compreende o corpo, o símbolo e a regra. A criança é um ser brincante desde os primeiros meses de vida, reagindo de maneira espontânea e prazerosa mediante certos estímulos, como por exemplo, ao barulho produzido por um brinquedo. A posteriori, a infante inicia a brincadeira com o próprio corpo, e em detrimento deste brincar, ocorre paulatinamente o desenvolvimento das funções cognitivas, da inteligência, autoafirmação e integração com o meio. A partir dos dois anos de idade a criança começa a

fazer uso de instrumentos simbólicos usando linguagens e atividades mentais e passa a expressar como vê a realidade ou como imagina que ela possa ser. Através do brincar as crianças aprendem e compreendem diversos sentimentos, bem como regras de convivência.

O educador deve promover rotineiramente que os bebês e crianças tenham contato direto com variadas formas de brincadeiras através da leitura, em diferentes contextos, espaços e tempos, de modo a ampliar e diversificar o conhecimento de fatos, culturas, responsáveis pela ampliação da aquisição do conhecimento de mundo e sua própria história. Ao utilizar as histórias diversificadas no cotidiano escolar é importante a exploração de movimentos corporais, palavras cantadas, estímulos sonoros, emocionais e integração entre os participantes, desenvolvendo as habilidades de escuta, fala e escrita e o censo criativo através das descobertas promovidas pela ação e imaginação. Através do compartilhamento de histórias ocorre a descoberta e construção da identidade de si, da cultura, da sociedade e de mundo.

Partimos do princípio de que a brincadeira de faz de conta se caracteriza como a mestre no rol de atividades lúdicas na infância, por representar a liberdade da criança na utilização de recursos imaginários repertoriados pelas emoções e criatividade na forma de brincar. Ao seu modo, a brincadeira configura-se como suporte psicológico para que ela possa se revelar como produtora de contextos emocionais pautados na arte de criar, executar e harmonizar as formas como organizam as brincadeiras.

As histórias encantam as crianças estimulando e desenvolvendo o seu protagonismo no processo educacional, além de garantir que habilidades tais como: criar, demonstrar sensações, afetos, emoções e contar suas próprias histórias. Ao contar uma história o educador induz a criança a receberem e desenvolverem possibilidades da realização estratégias para solucionar problemas e dificuldades apresentadas no dia a dia.

Com implantação da BNCC a tecnologia se fortaleceu, sendo apresentada e sugerida em variados documentos como uma grande aliada pedagógica aos processos formativos, imersos no ambiente escolar. Devendo ser observados os cinco campos de experiência definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para dois campos em particular: escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; onde a aplicação do uso da tecnologia torna-se uma ferramenta de potencial relevante para o avanço e desenvolvimento de maneira integral dos pequenos, obedecendo aos objetivos propostos no currículo responsável pela formação. Logo, outro enfoque significativo foi sobre o avanço das tecnologias digitais e sua inserção no ambiente familiar através dos

meios televisionados e mídias como computadores, celulares, notebooks ou tablets, aparelhos de som, propagam-se em um contexto relacionado com o brincar, proporcionando variadas experiências na aquisição do saber, dentro e fora da escola, demandando mudanças no trabalho educacional oferecido na primeira infância. Portanto, é necessário analisar e considerar as várias possibilidades de oportunizar o uso de tecnologia com o objetivo de promover e garantir o pleno atendimento do currículo formativo na primeira infância.

Analisando e observando os estudos e discussões constatamos aspectos positivos e negativos no que pertinente a utilização de mídias tecnológicas educativas em games, celulares e computadores entre outros, para auxiliar o desenvolvimento através do brincar. Ao passo em que tais recursos permitem a ampliação e diversificação de brincadeiras e os meios de interação, também põe limites quanto ao desenvolvimento de movimentos físicos e afetivos presentes nelas.

A escola deve oportunizar novas experiências por meio do acesso à introdução de tecnologias, a inserção da cultura tecnológica aos todos os educandos, em vista de que em casa alguns não tem condições de imergir nesse mundo digital. Logo, essa tarefa é geral e todos os envolvidos no processo educacional na educação infantil, principalmente os educadores, devem estar empenhados em adquirir o mínimo conhecimentos sobre o uso da tecnologia, incluindo as crianças que não o têm acesso, tão pouco o conhecimento de meios tecnológicos fora da escola.

Sobre os desafios que recai sobre os profissionais da educação infantil, é imprescindível que o educador disponha como rotina a brincadeira, onde as crianças sejam estimuladas a recriar e produzir os saberes nas diversas áreas do conhecimento, de forma constante, espontânea, imaginativa, em constante experimentação. O educador consciência deve intervir de forma intencional com observação das brincadeiras das crianças, possibilitando a elas a escolha de suas brincadeiras.

Finalizamos este presente trabalho consciente de que muito ainda precisa ser estudado e publicado sobre o tema, necessário se faz refletir sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no que concerne a questões relacionadas às legislações, desenvolvimento humano, cultural e social, incluindo o papel da brincadeira nesse histórico da humanidade que por várias décadas exerceu e exerce diferentes funções no desenvolvimento humano.

Um longo trajeto ainda há para ser percorrido de modo a modificar a atual concepção de educação infantil assistencialista, visto que existem várias demandas que ultrapassam os

princípios legais. Implica assumir as particularidades da primeira infância e rever paradigmas, conceitos, responsabilidade familiar e social e a função do Estado na elaboração e implementação de propostas educacionais vinculadas necessariamente sobre concepções de criança, do educar, do cuidar, do brincar e da aprendizagem, com fundamentos explícitos.

Esperamos, por fim, auxiliar o trabalho dos profissionais atuantes na Educação Infantil no município de Peruíbe, que em seus demonstram preocupação com o brincar promovedor de desenvolvimento, de conhecimentos e de habilidades e que buscam alternativas e recursos para contribuir em sua prática pedagógica priorizando o brincar como direito e dever.

REFERÊNCIAS:

A importância da música na educação infantil. Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-musica-na-educacao-infantil.htm> Acesso em: 10 maio de 2021.

Aliança pela infância. Disponível em: smb@aliancapelainfancia.org.br

Acesso em: 25 de maio de 2021.

ALMEIDA, D. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar.

Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006, p. 541-551. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/es/a/7h49pKd8H9wDJ6qHKqTXWNp/?lang=pt&format=pf>

Acesso em: 27 setembro de 2019.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem.

Revista Psicopedagogia, 2010; 27(83): 282-7. Disponível em:

<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem> Acesso em: 26 março de 2020.

ANDRADE, L. B. P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online].

São Paulo, SP: Editora UNESP, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTIAN, Hans Gunther. Música na escola – A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo, Paulinas, 2009.

BEYER, Esther / KEBACH, Patrícia (orgs). Pedagogia da música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre; Mediação, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil* Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
> Acesso em: 07 Mar. de 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 04 Out. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 Outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: projeto cooperação, 2009.

BARRY J. Wadsworth. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Editora Pioneira, São Paulo. s/d.

BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos* São Paulo: Cortez, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Petrópolis, 2003.

_____, Teca Alencar de. Todos somos seres musicais. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf> Acesso em: 08 Jun. de 2021.

_____, Teca Alencar de. Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical. São Paulo, Petrópolis, 2001.

CAMPOS, M.M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

COELHO. A importância do brincar na educação da infância. Repositório científico. Lisboa, p.106-114, 2015.

COLL, Cesar, Palacios, J. e Marchesi, A. (org) **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação**. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em: 02 Jun. de 2021.

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. 1a ed. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil. 2a ed. Brasília, 2018.

Desafio: artesanato fácil para fazer com os pequenos. Disponível em: <http://www.tempojunto.com/2014/12/14/desafio-artesanato-facil-para-fazer-com-os-pequenos/>> Acesso em: 07 Mai. de 2021.

DIY Musical Instruments. Disponível em: <<http://www.skiptomylou.org/diy-musical-instruments-craft-camp/>> Acesso em: 09 Mai. de 2021.

Dytz, J. & Cristo, R. (1995). A ludoteca como espaço para uma nova abordagem de educação em saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, 48(2), 134-139.

Educação infantil. A música na educação infantil. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaleta.com/a-musica-na-educacao-infantil/>> Acesso em: 09 Mar. de 2021.

Educação Infantil. Disponível em: <<http://ww12.inlieuofpreschool.com/>> Acesso em: 05 Mai. de 2021.

FERLAND, F.; O brincar e a Terapia Ocupacional O Modelo Lúdico: 3 ed. São Paulo: ROCA, 2006.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2009. GEE, James Paul. Bons vídeo games e boa aprendizagem. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf Acesso em: 26 Mar. de 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, ano 19, n.109, p.30-35, jan./fev. 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos : o atendimento em creche / tradução Marlon Xavier. – 2. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2006.

GARCIA, E.C; PETSARNELLA, L. Escola Multifacetada: um novo conceito. Sorocaba, SP: UNISO, 2011.

Guitarra de papelão passo a passo com molde. Disponível em: <https://www.espacoinfantil.com.br/guitarra-de-papelao-passo-a-passo-com-molde/> Acesso em: 30 Abr. de 2021.

Homemade Musical Instruments. Disponível em: <http://www.delightfullearning.net/2009/01/tot-tools-1-musical-instruments.html> Acesso em: 01 Mai. de 2021.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

KAPPEL, M.D. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In:

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. et al. *Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa*. Rio de Janeiro: CNPq/FAPERJ/Ravil, 2001.

KRAMER, S. A Fundação Carlos Chagas e a educação infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In: COSTA, A.A.; MARTINS, A.M.; FRANCO, M.L.P.B. *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: AnnaBlume, 2004. p. 11-58.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

Lei Ordinária 3614 de 2018 de Peruíbe-SP. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/p/peruibe/lei-ordinaria/2018/362/3614/lei-ordinaria-n-3614-2018-institui-a-semana-municipal-do-brincar-no-calendario-oficial-do-municipio-de-peruibe-e-da-outras-providencias?q=3614>> Acesso em: 20 Mai. de 2021.

Leis que garantem a educação de música na escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/musica-sera-conteudo-obrigatorio-educacao-basica-541248.shtml>> Acesso em: 30 Abr. de 2021.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCI Editora, 2004.

Make a toy guitar out of recycled materials. Disponível em: <<http://www.projectsforpreschoolers.com/make-a-toy-guitar-out-of-recycled-materials/>> Acesso em: 30 Abr. de 2021.

Making Music (Part 3) - A new twist on a classic tune & a water goblet xylophone. Disponível em: <<http://littlepageturners.blogspot.co.uk/2009/09/making-music-part-3-new-twist-on.html>> Acesso em: 01 Mai. de 2021.

Marques, Sandra Regina de Souza. *O Papel da Ludicidade: Escola Cecília Castro Barbosa*. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-ludicidade-escola-cecilia-castro-barbosa.htm>> Acesso em: 05 Mai. de 2021.

Matos, Julianna Mendes. *A Organização do Espaço da Educação Infantil: A perspectiva das crianças*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2021.

MEC defende brincadeiras em toda a educação infantil. Disponível em: <<https://aprenderbrincandonaescola.blogspot.com/2011/03/mec-defende-brincadeiras-em-toda.html>> Acesso em: 09 Mai. de 2021.

MEDEIROS, Elita. **Educação Infantil: os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos na Base Nacional Curricular Comum**.

MOURA, Margarida Custódio. Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MACEDO, L. de. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2015.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf> Acesso em: 18 Mar. de 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2013.

O que é educação musical? Disponível em: <Abemeducaçãomusical.com.br> Acesso em: 15 Mar. de 2021.

O que é importante no projeto guri? Disponível em: <www.projetoguri.org.br/quem-somos> Acesso em: 10 Jun. de 2021.

Plataforma Cultural, 2017. Disponível em: <<http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-seis-direitos/>> Acesso em: 10 jun. de 2021.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. A Linguagem e o Pensamento da Criança. Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Tradução Elzon L. 2ª. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias).

PEREIRA, Jane E. A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Programação do SESC para a Semana Mundial do Brincar. Disponível em: [HYPERLINK "http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/confira-a-programacao-do-sesc-para-a-semana-mundial-do-brincar/"](http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/confira-a-programacao-do-sesc-para-a-semana-mundial-do-brincar/)< [100](http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/confira-a-</u></p></div><div data-bbox=)

[programacao-do-sesc-para-a-semana-mundial-do-brincar/"aliancapelainfancia.org.br](http://programacao-do-sesc-para-a-semana-mundial-do-brincar/)> Acesso em: 10 Mai. de 2021.

Projeto musical – uma sinfonia diferente. Disponível em: <www.projetomusical.com.br> Acesso em: 06 Jun. de 2021.

Popsicle Stick Harmonica. Disponível em: <<http://www.housingaforest.com/popsicle-stick-harmonica/>> Acesso em: 01 Mai. de 2021.

Rainbow Wind Chimes Made with Sticks – a Fun Nature Craft for Kids. Disponível em: <<http://happyhooligans.ca/homemade-wind-chimes/>> Acesso em: 05 Mai. de 2021.

Rev. Sítio Novo Palmas v. 4 n. 4 p. 272-281 out./dez. 2020. e-ISSN: 2594-7036.

ROCHA, Damião; LOBATO, Tânia. Currículo da Educação Infantil: o brincar e o brinquedo constitutivos da infância como atividade e expressão essenciais do bebê e de criança pequena. In: ROCHA, Damião; VEIGA, Ilma Passos; SANTANA, Jocyléia; MACHADO, Liliiane Campos (Orgs). Formação de professores: currículo, saberes e práticas pedagógicas – Curitiba: CRV, 2019. 498p.

SANTANA, Mariana Galdino et al. JOGOS DIGITAIS: BRINCADEIRA OU AUXÍLIO PEDAGÓGICO?. In: Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. Anais [...]2015. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1971/1472.>> Acesso em: 02 Ago. de 2020.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999a. ROSEMBERG, F. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 20, p. 5-57, jul./ dez. 1999b.

Semanal Mundial do Brincar 2021 acontece de 22 a 30 de maio - Aliança pela Infância. Disponível em: HYPERLINK "http://aliancapelainfancia.org.br/semanal-mundial-do-brincar-2021-acontece-de-22-a-30-de-maio/"< HYPERLINK "http://aliancapelainfancia.org.br/semanal-mundial-do-brincar-2021-acontece-de-22-a-30-de-maio/"aliancapelainfancia.org.br> Acesso em: 20 Mai. de 2021.

Semana Mundial do Brincar 2020. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/evento/semana-mundial-do-brincar-2020/>> Acesso em: 20 Mai. de 2021.

Super simple diy tin can drums for kids to make. Disponível em: <<http://handsonaswegrow.com/music-art-tin-can-drums/>> Acesso em: 30 Abr. de 2021.

SMB 2020 vem aí: confira dicas de brincadeiras para fazer em casa. Disponível em: HYPERLINK "<http://aliancapelainfancia.org.br/smb-2020-vem-ai-confira-dicas-de-ideias-de-brincadeiras-em-casa-e-em-pequenos-espacos/>"<<http://aliancapelainfancia.org.br/smb-2020-vem-ai-confira-dicas-de-ideias-de-brincadeiras-em-casa-e-em-pequenos-espacos/>> Acesso em: 21 Mai. de 2021.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. (Revisão Técnica da Tradução de Tânia Ramos Fortuna). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TEIXEIRA. Educação inclusiva e especial: as contribuições da associação Pestalozzi para a cidade de Codó-MA. Mato Grosso. P.4, 2020.

VIGOTSKY, Lev. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.