

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA DIMENSÃO DO BRINCAR

Janice Anacleto Pereira dos Reis-UFCG /CAPES¹

Kátia Patrício Benevides Campos-UFCG/CAPES²

Eixo temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

RESUMO

Este estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação/PPGEEd em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG-PB. Nessa perspectiva, discutimos o brincar na prática pedagógica de professoras de duas instituições de educação infantil do município de Lagoa Seca-PB. Para tal, utilizamos os documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e discussões de autores tais como: Barbosa (2009); Brougère (2010); Corsaro (2011); Fernandes (1979); Guimarães (2009); Horn (2004); Piaget (2017); Staciolli (2013) Vigotsky (1991), entre outros, a respeito da importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento, aprendizagem e produção cultural das crianças. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos são a observação e a entrevista semiestruturada. Por instrumentos, utilizamos o diário de campo, microfilmagens e fotografias. O método de análise utilizado foi Núcleos de Significação. A pesquisa aponta que o brincar na prática pedagógica de seis professoras pesquisadas, de cinco grupos de educação infantil, privilegia as linguagens, linguística e matemática para o ensino de cores, números e letras, bem como a linguagem física/corporal, para desenvolver aspectos de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, entre outros das crianças. No contexto das crianças com especificidade ou alguma necessidade, evidenciamos uma possível timidez no diálogo entre as

¹ Autora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2016); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande- PPGEEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade (2019). Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação infantil- UAEI/UFCG. janiceanacleto@gmail.com

² Coautora e orientadora. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). É professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande/UAED na área de Educação, atuando principalmente na educação infantil, educação inclusiva, ensino-aprendizagem e deficiência intelectual. Atuou na coordenação-adjunta das duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2012 e 2014), realizado pela UAEd/UFCG, em parceria com o Ministério da Educação e secretarias municipais de educação do estado da Paraíba. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Integra o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade. katiapbcampos@gmail.com

professoras pesquisadas e as famílias, a respeito das questões que tangem os processos de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, o que, talvez, contribuam para práticas de inclusão pouco efetivas em torno do brincar e da brincadeira para esses sujeitos.

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

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, fruto de um recorte de pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, entre 2017 a 2019, reflete sobre o brincar na educação infantil³. A pesquisa teve como objeto de estudo as práticas de seis professoras de duas creches de Lagoa Seca-PB em cinco grupos, relacionadas ao brincar na Educação Infantil, bem como o conhecimento delas sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, pois a produção dos dados se deu a partir dos significados das professoras sobre o brincar na Educação Infantil (GIL, 2008). A produção dos dados ocorreu a partir de observações nas duas instituições; registros em diário de campo; gravações em áudio; microfilmagens e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos, além de imprimir maior credibilidade ao estudo, documentaram situações do cotidiano vivenciado nas creches pesquisadas (CRUZ NETO, 1994; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Para análise da produção dos dados, utilizou-se o método Núcleos de Significação, com o objetivo de apreender o processo de constituição das significações construídas pelas professoras pesquisadas a respeito do brincar na prática pedagógica delas (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

É na ação do brincar, enquanto importante linguagem infantil que a criança, sozinha ou acompanhada de outras crianças se desenvolve nos aspectos: físico, cognitivo, motor, afetivo, social e cultural, mediante experiências que

³ O termo educação infantil com iniciais em minúsculo refere-se à educação da criança como um todo, enquanto que, o termo Educação Infantil com iniciais em maiúsculo diz respeito à primeira etapa da educação básica.

aprende e compartilha com o outro. Brincando, a criança ainda, aprende a se relacionar consigo, produz cultura e contribui para a legitimação cultural do universo dos adultos (BROUGÈRE, 2010; CORSARO 2011; VIGOTSKY, 1991).

Nesta direção, o brincar na etapa da Educação Infantil constitui-se como direito da criança atrelado à cidadania (BRASIL, 1988) previsto nos eixos as interações e a brincadeira nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009) e, reforçado, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) como estruturantes nas práticas pedagógicas, as quais devem ser flexíveis em relação aos eventos da rotina nas instituições. Nesse sentido, as práticas nas instituições de educação infantil devem garantir para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir do brincar e da brincadeira⁴, experiências sensoriais, expressivas e corporais, uma vez que são fontes de desenvolvimento e aprendizado infantil.

Deste modo, o brincar nas práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil deve perpassar todas as linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e, não somente, algumas, a exemplo, da linguística, matemática ou corporal. No contexto das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, é necessário acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para que esses sujeitos possam se desenvolver e construir aprendizagens significativas, uma vez que acesso e permanência à uma educação infantil de qualidade é direito de todas as crianças (BRASIL, 1988, 2009).

A partir dos resultados do estudo, pretende-se discutir a prática pedagógica de professoras de duas instituições de educação infantil, no município de Lagoa Seca-PB, a respeito do brincar e da brincadeira, perpassando, brevemente, como as práticas reverberam no contexto das crianças com alguma necessidade específica, no contexto das instituições pesquisadas.

⁴Brincar diz respeito à ação de brincar, enquanto a brincadeira trata-se da manifestação dessa ação da criança (BROUGÈRE, 2010).

2 Metodologia

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que a produção dos dados se dá a partir dos significados humanos sobre um dado fenômeno e, neste caso, sobre o brincar nas práticas de professoras (GIL, 2008). Os procedimentos utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada. De acordo com Gil (2008), as observações permitem que os fatos sejam percebidos diretamente pelo pesquisador. Deste modo, observamos cinco grupos de educação infantil de duas creches. Cada grupo contemplou quatro observações, tanto nas salas para compreender as práticas das professoras com o brincar nos grupos que atuam, quanto nos momentos mais livres das crianças no recreio, para identificarmos os modos de brincar mais recorrentes entre elas⁵. Utilizamos a entrevista semiestruturada com as professoras pesquisadas, por corresponder a um esquema flexível que poderia nos possibilitar realizar adaptações necessárias durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segue o quadro:

QUADRO 1- GRUPOS E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Fonte: Autoria própria.

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

⁵ Para essa discussão, trazemos somente, a prática das professoras com o brincar no contexto das salas.

zona rural do município estudado, pesquisamos no turno da tarde as professoras E e F. Professora E com o grupo 5 (crianças entre dois e três anos de idade) e professora F com o grupo 6 (crianças de quatro anos de idade).

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

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

3 O brincar nas práticas: como as professoras mobilizam?

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança centro do planejamento curricular, uma vez que é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Este sujeito brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Deste modo, as práticas pedagógicas devem garantir à criança, a partir dos eixos as interações e a brincadeira, acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (gestual, dramática, musical, plástica e verbal) assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

O brincar, nesse sentido, além de um direito da criança nas instituições é ainda, uma linguagem infantil importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança. Ao brincar, a criança sozinha ou com pares constrói e reelabora experiências de mundo, tornando legítima a cultura adulta, não pela repetição precisa das ações, valores, crenças ou normas dos comportamentos dos adultos, mas porque diversifica e amplia essas ações ao seu modo e interpretação, visto que é um sujeito ativo e não passivo no mundo (BROUGÉRE, 2010; CORSARO, 2011; VIGOTSKY, 1991).

Desta maneira, o brincar deve orientar as práticas pedagógicas, visto que a escola, devido à frequência com que nela ocorrem os encontros infantis, é o principal espaço social onde as crianças se reúnem para brincar e, portanto, para aprender, se desenvolver e produzir culturas. Um fazer pedagógico potente na dimensão do brincar se constitui, ainda, pelo respeito às singularidades e a diversidade cultural das crianças que se revelam na brincadeira. Nesse contexto, é crucial que os espaços nas instituições sejam convidativos, elaborados e organizados para as crianças, de modo que os objetos estejam sempre ao seu alcance e que elas possam, também a partir deles, criar suas próprias formas de brincar, pois quanto mais o brincar for pensado e incorporado às práticas que ocorrem na escola, mais poderão acontecer situações que possibilitem aos adultos perceberem a produção cultural infantil (BRASIL, 2009, 2017; GUIMARÃES, 2009; HORN, 2004; STACIOLLI, 2013).

Nessa discussão, tratamos o brincar mobilizado na prática pedagógica. Para melhor compreensão do conceito do brincar mobilizado, nos valem do conceito de mobilização entendido por Charlot (2000) como algo que mobiliza a ação do sujeito de dentro para fora. Sendo assim, abordamos o brincar mobilizado como uma ação que mobiliza a ação dos professores junto às crianças. Embora o contexto cultural das instituições haja especificidades, uma

vez que uma está localizada na zona rural e a outra na zona urbana do município investigado, as práticas das professoras pesquisadas em torno do brincar mobilizado se assemelham, de maneira que mobilizam o brincar a partir das linguagens: linguística, matemática e corporal. A linguagem linguística revelou-se para o ensino de letras, números e cores, como descrevemos:

[...] se você trabalha vogais, uns jogos de boliche. Se você trabalha os números com algum brinquedo, cores, formas geométricas, ela vai ter uma facilidade maior para aprender. [...] aquele conteúdo que você fosse mostrar só no papel, ela poderia nem olhar direito e pintar qualquer coisa né? [...] Questão de cores, pesado, leve, dessa questão também, números, formas geométricas, tudo. Com isso, a criança vai ver conteúdo, ela vai aprender na prática também, vai aprendendo no dia a dia [...] (ENTREVISTA, PROFESSORA E, 26/03/2019).

Observamos certa descontextualização e fragmentação de conteúdos e áreas do conhecimento, aparentemente, mais para o preparo das crianças para o Ensino Fundamental do que para oportunizar experiências significativas para a criança da Educação Infantil, sobretudo, para crianças dois anos de idade que utilizam o corpo como principal instrumento para experimentar e aprender mais sobre o mundo. Outra questão é a compreensão da professora sobre a linguagem plástica, ao salientar a importância de ela ser induzida para a criança. Com isso, a professora ignora o potencial da criança de interpretar e agir no mundo, expressa no desenho e na pintura.

Outra forma de linguagem priorizada nas práticas das professoras é a corporal, a partir do brincar, para o desenvolvimento motor das crianças. Sobre isso, relatamos:

Sobre o chão, peças de encaixe, enquanto, a professora do grupo arruma algumas coisas em sua mesa. As crianças parecem se divertir com a proposta e criam vários elementos. Aproximo-me de uma criança e pergunto:
Pesquisadora- o que você está fazendo aí?
Criança- uma carruagem (MICROGRAVAÇÃO, 22/03/2019).

A professora, aparentemente, reconhece a importância do desenvolvimento da criança a partir de peças de encaixe, uma vez que explora o movimento. Atividade esta que, para ela, possivelmente explora a coordenação motora, pelas mãos, da criança. A questão é que, talvez, a professora não se atente para a riqueza do brincar simbólico presente nas peças de encaixe, relacionado ao contexto social e cultural das crianças, a exemplo, da construção de uma

carruagem com peças de encaixe, de uma criança, possivelmente, criada, a partir de histórias ou filmes de contos de fadas que ela conhece.

O brincar simbólico é, ainda, fonte de desenvolvimento e aprendizado, uma vez que segundo Vigotsky (1991) para brincar, a criança precisa pensar, refletir, planejar, enfim, questionar a si e o outro sobre o mundo. Com isso, desenvolve-se e ampliam-se funções psicológicas como: imaginação, pensamento, memória, linguagem, entre outras. Funções estas, exclusivas dos humanos. O brincar, nesse sentido, colabora para o desenvolvimento dessas funções, visto que brincando, conforme Piaget (2007) estruturas mentais de assimilação e acomodação de esquemas anteriores, conhecidos pelo cérebro desenvolve-se e sofisticam-se. Por isso, a interação social da criança no brincar é crucial para o desenvolvimento e aprendizado delas.

Importante destacar que conceber o brincar nas práticas das professoras pesquisadas para ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento motor infantil, revelou-se, em especial, para as crianças sem deficiência, transtorno ou super dotação, pois para esses sujeitos não evidenciamos propostas que contemple suas especificidades. Nos grupos pesquisados, constatamos duas crianças com deficiência. Uma criança no grupo 1 com hidrocefalia e a outra criança no grupo 3 com Síndrome de Down⁶. Nesta direção, relatamos:

Ao chegar durante as manhãs, às 07 h, na sala do grupo 3, para realizar as observações, percebi que uma criança está sempre dormindo em um colchão à margem da sala. Ao questionar a professora, esta me informa que se trata de uma criança com Síndrome de Down que faz uso de medicamentos, diariamente, antes de sair de casa. Por volta das 09h a criança acorda, em seguida, lancha e realiza alguma atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/2019).

Notamos certo descompasso entre o trabalho pedagógico e o diálogo entre a instituição e a família nas questões que dizem respeito ao atendimento dessa criança. A discreta participação dessa criança nas atividades que compõem a rotina da creche, bem como dos processos pedagógicos mais direcionados para suas especificidades pode não contemplar uma efetiva inclusão dela, tanto no grupo, quanto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que

⁶A síndrome de Down é uma condição genética que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (MOREIRA; RANEM; GUSMÃO, 2000). Hidrocefalia caracteriza-se pelo aumento de volume do líquido cefalorraqueano (LCR), associado à dilatação dos ventrículos cerebrais (APAJEV et al. 2007).

compõem a prática pedagógica da professora. Ainda nessa lógica, destacamos o caso de uma criança do grupo 1, com hidrocefalia, como discorreremos a seguir:

Luís, na maioria das vezes brinca sozinho. Vai até a caixa de brinquedo e pega seu brinquedo preferido, um dinossauro azul. Quando outra criança pega esse brinquedo Luís chora e até bate nos colegas. A professora na maioria das vezes, para não ver o choro e os gritos dele se rende a seus apelos e pede para que as demais crianças não brinquem com o dinossauro azul. Luís, pouco responde às investidas da professora para que participe das atividades em sala com as outras crianças. Ele gosta de passear pela creche no horário que as crianças estão em sala o que acarreta certo desconforto na professora. Em conversa informal, a professora afirmou que suspeita que, talvez, devido à deficiência da criança, a família, o superproteja (DIÁRIO DE CAMPO, 18/03/2019).

Nota-se, claramente, um distanciamento das questões relacionadas ao processo de desenvolvimento e aprendizado dessa criança, talvez, pela lacuna na formação da professora e pelo discreto diálogo entre a família e a escola. A possível superproteção da família em relação à criança, apontada pela professora em virtude da deficiência dela, é ainda, uma questão que nos instiga a refletir como é sensível as relações entre escola e família e o quanto é importante a criação e o fortalecimento de vínculos entre esses protagonistas para o desenvolvimento e aprendizagem significativa que atenda as crianças e suas especificidades, principalmente, as crianças com deficiência, transtorno globais ou super dotadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o brincar como forma de constituição da criança, enquanto sujeito histórico e social é importante e impele à escola a ser agente ativo nesse processo. Desse modo, o adulto deve perceber o brincar como forma de promover para as crianças da Educação Infantil experiências a partir de vivências éticas, estéticas e culturais que explorem elementos sensoriais, expressivos e corporais, mediante a movimentação e as múltiplas linguagens das crianças (BRASIL, 2009, 2017).

No contexto das crianças da educação especial, é crucial um atendimento que contemple as especificidades desses sujeitos, visto que educação de qualidade é direito de todas as crianças e, portanto, deve ser garantido pelo Estado

(BRASIL, 1988). A educação infantil, nesse sentido, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças com deficiência, transtorno globais ou super dotadas, uma vez que as vivências construídas na etapa da Educação Infantil são essenciais para potencializar a elaboração de experiências que poderão reverberar tanto na vida das crianças, quanto nas próximas etapas da educação.

Embora, o contexto cultural das creches pesquisadas se diferencie, visto que uma está localizada na zona urbana e a outra na zona rural, o brincar, revelou-se nas práticas em sala com objetivos específicos. Pareceu-nos que a dificuldade das professoras em compreender o brincar como uma linguagem infantil importante para o aprendizado e desenvolvimento da criança é, talvez, uma das razões delas para vincular o brincar às atividades que privilegiam as linguagens: linguística, matemática mediante práticas que privilegiam o ensino de conteúdos, a partir do reconhecimento de letras, números e cores, bem como a linguagem corporal/física pelo desenvolvimento motor em prol do desenvolvimento de fatores como: equilíbrio, lateralidade e coordenação motora das crianças.

Há, nesse sentido, certo desconhecimento das professoras para compreender o brincar como modo de importante para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, em todas as dimensões, afetiva, cultural, cognitiva, corporal e social. O brincar atravessa a criança em sua totalidade, uma vez que brincando, ela ressignifica o meio, a partir de experiências que vivenciam sozinhas, ou com os pares, contribuindo ainda, para a produção cultural dos adultos, visto que tanto reelaboram comportamentos, normas de condutas, valores e crenças do meio (BROUGÉRE, 2010; CORSARO, 2011) quanto contribui para a sobrevivência social de folguedos folclóricos, a exemplo, das brincadeiras tradicionais (FERNANDES, 1979).

Diante disso, é necessário repensarmos os tempos dedicados na rotina das instituições de educação infantil para o brincar das crianças, de modo que transcenda o ensino de conteúdos e o desenvolvimento motor das crianças, perpassando pelas demais linguagens delas, principalmente, com as crianças da educação especial. Nesse sentido, acreditamos que o diálogo entre as

instituições de educação infantil e ensino superior, sobretudo, com as universidades públicas, devido os trabalhos com ensino, pesquisa e extensão em torno de questões associadas à criança, infância e educação infantil, é um dos caminhos interessantes a serem seguidos e, conseqüentemente, buscar melhorar a qualidade do trabalho que é oferecido nas instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

- AGAPEJEV, Svetlana; POUZA, Ana Flávia P.; BAZAN, Rodrigo; FALEIROS, Antônio Tadeu S. Faleiros. **Aspectos clínicos e evolutivos da hidrocefalia na neurocisticercose**. Arq. Neuro-Psiquiatr. vol.65 no.3a São Paulo Sept. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2007000400025>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci_abstract>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 ago.2018.
- _____. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro 2017. Capítulo IV da **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_C P222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão Brasileira. Adaptação por Gisela Wakkop.8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. Consultoria, supervisão

e revisão técnica desta edição: Maria Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

EDWARDS, Caroyne; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Maria Carmem S. Barbosa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:

<<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

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

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

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spicione, 2010. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf>. Acesso em: 24 ago.2018.

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

MOREIRA, Lília MA, EL-HANIB, Charbel N; GUSMÃO Fábio A.F. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético**. Rev Bras Psiquiatr 2000;22(2):96-9. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbp/v22n2/a11v22n2>>. Acesso em 08 ago. 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. -4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

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

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla

Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.