

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
SHIRLEI DE OLIVEIRA XAVIER

**“AQUI AGORA CRIANÇA”: BRINCADEIRAS DE FAZ DE
CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campo Grande/MS

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
SHIRLEI DE OLIVEIRA XAVIER

**“AQUI AGORA CRIANÇA”: BRINCADEIRAS DE FAZ DE
CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado a Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, como parte dos
requisitos para a obtenção de grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lucia Guerra

Campo Grande/MS

2017

SHIRLEI DE OLIVEIRA XAVIER

**“AQUI AGORA CRIANÇA”: BRINCADEIRAS DE FAZ DE
CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso objetivando a
obtenção do grau de licenciado em Pedagogia à
Banca Examinadora da Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul, área de Educação.

Aprovada em ___/___/___

Profa. Dra. Vera Lucia Guerra – Orientadora (UEMS)

Profa. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS)

Profa. Me. Laura Simone Marim Puerta (SEMED)

Dedico

a Deus, que sempre está comigo.

Aos meus pais, que sempre sonharam por este momento.

A todas as crianças que contribuíram para realização da minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por me dar forças para chegar até aqui.

À minha família, por todo apoio e por sempre estar presente em minha vida. Em especial à minha mãe, Maria Letícia, e ao meu pai, Aparecido, por não medirem esforços em me ajudar.

Ao meu esposo Vagner Luiz, por entender meus momentos de ausência, pela parceria e por contribuir para minha formação.

À minha querida irmã Silvia, que sempre me ouviu e incentivou, acreditando no meu potencial.

À minha orientadora Profa. Dra. Vera Lucia Guerra, por sempre me incentivar e me ajudar. Obrigada pelo seu carinho e por sua dedicação à Educação Infantil.

Em memória à Professora Me. Mônica Scharth Gomes, que tanto contribuiu para a minha formação, sempre me motivando e investindo em formar professores para uma educação de qualidade.

Às minhas companheiras de curso Silvana, Wanuza, Cibelle e Ingrid, pela parceria nos momentos difíceis, compartilhando conquistas e dificuldades ao longo do curso.

Aos meus sobrinhos Rhaí e Pedro, que alegram os meus dias com suas espertezas de crianças.

Às crianças, que muito me ensinaram no decorrer destes anos e que foram fundamentais para a minha pesquisa e para o meu crescimento pessoal e profissional.

À CAPES e UEMS pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e aos profissionais dos CEINFs, por terem me possibilitado a prática pedagógica, aprender mais e realizar este estudo.

Aos professores e técnicos da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por terem oferecido um curso de uma qualidade ímpar.

Gratidão por tudo!

*Já lá e vem o verão
E eu, como se fosse de praxe
Faço logo uma canção
Pra que a gente relaxe*

*Toda estação é boa
Desde que a gente assim ache
Eu fiz uma canção que voa
É quase uma pintura à guache*

*Não tenham medo de dizer
Que vocês também ouvem os sinos
Sinos esses, que são aqueles
Que dizem assim...
Aqui agora meninos...
Aqui agora meninos ...
Aqui agora...*

*Enquanto os barões vão à França
Mercadores enchem a pança
E o velho sol se esparrama nos campos
Ele não pensa em vingança
Que a geração dos filhos da guerra dancem
Pois então suas danças*

*Dancem, pois então suas danças...
Aqui agora crianças...
Aqui agora crianças...
Aqui agora...*

(Aqui Agora Crianças – Geraldo Rocca e Paulo Simões)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é conhecer, reconhecer e refletir a importância da brincadeira de faz de conta na Educação Infantil a partir da participação e da documentação desses momentos com adultos (professoras) e crianças, investigando espaços, tempos e materiais disponibilizados para crianças de três e quatro anos de idade, e propondo a reorganização do espaço institucional para a realização de vivências lúdicas. Para isso, foram realizados estudos em um Centro de Educação Infantil (CEINF) da rede pública de ensino, localizado na Cidade de Campo Grande/MS. Esta investigação se caracteriza como pesquisa pedagógica de cunho qualitativo, que é uma modalidade pela qual o professor pesquisa sua própria realidade laboral, com apoio de outros profissionais e pesquisadores. Esta pesquisa é proposta e desenvolvida por uma estagiária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que atua na instituição em estudo duas vezes por semana, desde o início do ano letivo. A pesquisa foi composta por: 1) levantamento e análise das produções científicas sobre o brincar e a Educação Infantil; 2) observação direta, com registro em diário de bordo, confecção de brinquedos e estruturação de “cantinhos” para a intervenção no CEINF, intitulada *Dia do brincar*, com a reorganização do espaço externo e qualificação das brincadeiras; 3) análise do brincar de faz de conta de crianças e educadoras no CEINF, por meio de entrevistas livres estimuladas pela observação de fotografias armazenadas. O estudo comprovou a importância de proporcionar a organização dos espaços e a oferta de materiais diversificados para a realização do brincar com qualidade, além de ter demonstrado a importância do trabalho em equipe, evidenciando a relevância dos saberes construídos pela pesquisadora em parceria com as professoras do CEINF e da Universidade, promovendo discussões acerca do tema.

Palavras-chave: Brincadeiras de Faz de Conta; Crianças; Educação Infantil; PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Espaço externo do CEINF	34
Figura 2 - Cenários para as brincadeiras de faz de conta	35
Figura 3 - Explorando o espaço	36
Figura 4 - Interação entre adultos e crianças	37
Figura 5 - O varalzinho	38
Figura 6 - Pista de carrinhos	40
Figura 7 - Passando a roupa	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
LALUPE	Laboratório Lúdico Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. “JÀ LÁ E VEM O VERÃO: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA E EXPECTATIVAS DOS ADULTOS”.....	16
2. “EU FIZ UMA CANÇÃO QUE VOA, É QUASE UMA PINTURA À GUAGHE: BRINCAR, FANTASIAR E APRENDER”	20
2.1 O brincar enquanto fator social e cultural	20
2.2 As brincadeiras e os jogos na Educação Infantil.....	22
2.3 A importância do simbólico: o faz de conta nas brincadeiras.....	25
2.4 A presença do adulto nas brincadeiras	27
3. “DANÇEM, POIS ENTÃO SUAS DANÇAS... BRINCANDO NO CEINF”	30
3.1 O PIBID e a correlação com as crianças	30
3.2 A reorganização do ambiente	33
3.3 Brincando de faz de conta no CEINF	35
3.4 O que as professoras falam sobre o brincar?	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

INTRODUÇÃO

A lógica produtivista tem valorizado de forma diferenciada as atividades humanas, assim contribuindo para o afastamento do prazer do trabalho, da brincadeira e da educação, associando a brincadeira ao universo infantil, ao fútil, ao improdutivo, e a educação ao rígido, ao regrado, ao sério, ao produtivo, próximo do universo adulto.

Declarado como direitos da criança o brincar e a educação formam a base da Educação Infantil, juntamente com o cuidado que reúne os direitos à saúde, proteção e respeito. A Educação Infantil é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim a Educação Infantil se firma como direito da criança, independente de suas características físicas, de sua origem social e econômica, da composição de sua família ou da profissão, por exemplo. Reconhece-se, pois, que a criança tem história, é produtora de cultura e está em constante desenvolvimento de suas capacidades.

Por essa razão, as instituições de Educação Infantil devem ser preparadas para oferecer às crianças um ambiente acolhedor, seguro e desafiador, com elementos que permitam a estas construir formas de ser e estar no mundo, interagir com as pessoas, com as coisas e com o ambiente, fazer escolhas, tomar decisões, participar e expressar o que desejam.

Partindo desses pressupostos, discute-se nesta pesquisa o brincar na Educação Infantil, destacando a atuação dos professores e profissionais não docentes¹ na estruturação dos espaços físicos, do tempo, na seleção e na organização de objetos, com vistas a estimular o imaginário, as múltiplas linguagens e qualificar as brincadeiras de

¹ Direção, coordenação e auxiliares de professores.

faz de conta, além de oferecer condições para que as crianças aprendam, experimentem, testem comportamentos e valores e representem cenas do cotidiano e de histórias conhecidas, uma vez que espaços e materiais organizados possibilitam à criança exercitar sua autonomia e elaborar seus propósitos pessoais.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 27):

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Assim, para brincar, as crianças precisam fazer escolhas e ter acesso a materiais, para que possam dar-lhes função de uso e empregá-los naquele momento, mesmo que isso possa parecer absurdo aos olhos dos adultos.

A problemática deste estudo foi percebida durante a participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Pedagogia², que propiciou minha inserção ativa como pesquisadora/estudante no cotidiano da Educação Básica. Participam desse subprojeto como bolsistas 2 (duas) professoras universitárias (Coordenadoras de Área), 4 (quatro) professoras da Educação Básica (Supervisoras) e estudantes do Curso de Pedagogia, grupo inicialmente composto por 24 (vinte e quatro) e reduzido posteriormente para 22 (vinte e dois) estudantes, sendo que metade do grupo atua nos anos iniciais da Educação Básica e a outra na Educação Infantil.

Os estudantes frequentam uma instituição de ensino 2 (duas) vezes por semana, e acompanham uma turma durante 1 (um) ano, planejando, participando, avaliando atividades realizadas por adultos e crianças, nos outros dias da semana são ocupados estudos, reuniões, confecção de materiais, participação de eventos e outras atividades formativas.

Ingressei no PIBID em 2014, quando experimentei a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. Nos dois anos seguintes,

atuei na Educação Infantil (CEINF), neste ambiente surgiu meu interesse pelo tema. Em meu diário de bordo, caderno de anotações de reflexões e dos acontecimentos diários mais importantes, anotei os brinquedos mais utilizados pelas crianças, as brincadeiras propostas pelas crianças e os temas presentes nas brincadeiras, e alguns lembretes das teorias estudadas,

Em 2017, eu e meus colegas fomos transferidos para outro CEINF, o que implicou na adaptação nas equipes do PIBID e do CEINF e na construção da relação pautada na confiança e no compromisso com a educação. A convivência nessa instituição propiciou o conhecimento da rotina e proposta pedagógica, dos recursos, materiais e espaços disponíveis, e a construção de vínculo com crianças e profissionais, assim ouvir as preferências das crianças, as dificuldades e aspirações das professoras, e verificação das condições oferecidas para o desenvolvimento das brincadeiras.

Durante as atividades do PIBID, percebi que o brincar fazia parte do cotidiano, com pouca variação dos brinquedos e dos espaços, isto é com poucos elementos que pudessem enriquecer as brincadeiras, promover novas experiências e favorecer a integração de crianças em agrupamentos distintos.

Nesse contexto, e integrada a equipe de profissionais do CEINF, elaborei a proposta de pesquisa pedagógica sobre o brincar de faz de conta das crianças, com objetivo de conhecer, reconhecer e refletir a importância da brincadeira de faz de conta na Educação Infantil a partir da participação e da documentação desses momentos com adultos (professoras) e crianças de três e quatro anos de idade, e propondo a reorganização do espaço institucional para a realização de vivências lúdicas. Para isso, foram realizadas três etapas: a primeira, composta pelo levantamento de referências teóricas que abordam a concepção de infância o brincar na educação infantil e a importância das brincadeiras de faz de conta, com especial destaque para os trabalhos de Broùgere (2000), Kishimoto (2002) e Maranhão (2015).

A segunda etapa principia com análise dos registros em diário de bordo elaborados durante as atividades do PIBID entre de 2015 e 2017 nos 2 (dois) CEINFs, culminando com o *Dia do brincar* o que implicou no planejamento, na reorganização do espaço externo com composição de pequenos cenários, com brinquedos produzidos

artesanalmente com material reciclável ou de baixo custo, e outros do CEINF ou da UEMS, visto que o desafio era qualificar as brincadeiras das crianças em uma instituição pública. Os 8 (oito) meses de convivência foram essenciais para a realização das brincadeiras tanto para o conhecimento da organização do trabalho quanto para a construção de uma relação de confiança com as crianças, seus pais ou responsáveis e os profissionais.

Ressalto que, o *Dia do brincar* não seria realizado sem colaboração de todos os profissionais do CEINF e de colegas a Diretora e a Coordenadora do CEINF, e das estagiárias do PIBID – Subprojeto Pedagogia, que atuam na Educação Infantil.

Para a composição do *corpus*, foram feitos registros fotográficos dos espaços, levantamento dos brinquedos disponíveis na instituição e na universidade, registros em fotografia e vídeo do dia das brincadeiras, todos com autorização dos pais e responsáveis pelas crianças, das crianças e de todos os profissionais do CEINF³. Duas estagiárias do PIBID auxiliaram nas filmagens e fotografias, e a Direção colaborou na coleta das autorizações. Ademais na terceira etapa, crianças e professoras participaram da análise do brincar de faz de conta no CEINF por meio de entrevistas livres estimuladas pela observação de fotografias registradas no *Dia do brincar*.

Frente ao exposto, este trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro é intitulado “*Já lá e vem o verão: Concepções de criança e infância e expectativas dos adultos*” e contextualiza a importância da criança e da infância ao longo da história.

No segundo capítulo, denominado “*Eu fiz uma canção que voa, é quase uma pintura à guache: brincar, fantasiar e aprender*”, apresentam-se as discussões sobre a criança como produtora de cultura, a relevância das brincadeiras simbólicas e reflexões de estudiosos da Educação Infantil sobre a interação entre adultos (professores) e crianças nas brincadeiras.

³ Os dados coletados e o relatório de pesquisa serão reproduzidos, cujas cópias serão entregues para a direção do CEINF e para a coordenação do Laboratório Lúdico Pedagógico (LALUPE) da UEMS /Unidade Universitária de Campo Grande.

O terceiro capítulo é intitulado: “*Dancem, pois então suas danças... Brincando no CEINF*”, e discute dados empíricos coletados em um CEINF da rede pública de ensino. E finaliza com considerações finais.

1. “JÁ LÁ E VEM O VERÃO: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EXPECTATIVAS DOS ADULTOS”

Empresto os versos de Roca e Simões (2010) para apresentar o capítulo que apresenta os conceitos norteadores desta pesquisa, expressões usuais, mas que precisam ser delimitadas, uma vez que possuem vários significados.

Associo esses versos que tratam das estações do ano com a arte figurativa identificada como “degraus da vida” à representação da vida humana, do nascimento até a morte. Essas imagens dividiam a vida em fases e foram replicadas e popularizadas entre os séculos XIV e XVIII, “[...] pregadas nas paredes ao lado dos calendários” (ARIÈS, 1981, p. 41).

Os compositores radicados no Mato Grosso do Sul anunciam que o verão, estação mais quente do ano, chegará em breve, mas não lamentam a brevidade da primavera, procurando ver a beleza e os benefícios de cada estação. Igualmente, a infância também é breve e foi explicada com elementos da natureza por Comenius (2002), que entende a infância como “ramas principais” da Árvore da Vida, e os primeiros anos como amena primavera. Froebel (2001), por sua vez, defende o cuidado das margaridinhas (crianças) por jardineiras (professoras) nos Jardins de Infância.

Segundo Kramer (2003), cada sociedade define o que é ser criança e o que é ter infância. Por isso, “[...] a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização [social]” (KRAMER, 2003, p.14). Os termos utilizados guardam valores e expectativas de um grupo e por esse mesmo motivo ajudam a definir direitos, espaços, tempos, produtos e serviços reservados às crianças.

Em função disso, a importância dada a esses indivíduos e à infância varia de acordo com o período e a organização de cada sociedade. Segundo Ariès (1981), até o século XVI, as crianças não ocupavam lugar tão expressivo na sociedade, que pode estar associado com a alta taxa de mortalidade dos bebês. Quando sobreviviam aos primeiros anos de vida, eram inseridas no mundo adulto, com trajes, alimentação e atividades-semelhantes.

Consideradas *ingênuas e graciosas*, elas distraem e relaxam os adultos, que retribuem com “pararicos”. Nos retratos aparecem nos colos de adultos ou crianças maiores “como um brinquedo”, aparecem também nuas, semi-nuas ou em forma de anjos que remetem à ideia de *pureza*.

No Brasil Colônia, as crianças livres também eram tratadas como *seres frágeis e incapazes*, com uma promessa que poderiam ou não vir a “ser alguém” um dia, ou seja, esse foi um período em que as crianças viviam às sombras dos adultos, uma fase sem muitas esperanças. De acordo com Priore (2000), à época, a taxa de mortalidade era alta devido aos poucos cuidados tradicionais com os recém-nascidos, práticas que começaram a ser substituídas por outras ensinadas pelos manuais de medicina. A autora (PRIORE, 2000, p. 88) acrescenta que:

[...] A malnutrição crônica explica o recurso às papas nos meios populares e no seio da medicina tradicional, contrariando a tradição da medicina ibérica que associava alimentos grosseiros ao desenvolvimento de crianças pouco inteligentes e a fineza de espírito das crianças de elite, à ingestão de pratos delicados.

Ainda nesse momento histórico, a Casa Grande incorporou hábitos de cuidados infantis da cultura africana, pois, enquanto alimentavam as crianças, as babás e as amas de leite ensinavam valores, canções, rezas, crendices, entre outros.

Somente por volta dos séculos XVI a XVIII as crianças começam a ser vistas como um ser diferente dos adultos, auferindo representatividade social: um exemplo são os registros iconográficos delas, demonstrando um início de reconhecimento social, o centro da tela, ocupando lugar de destaque ou mesmo sozinhas.

Para Ariès (1981, p. 162), é entre os moralistas e os educadores do século XVII, inclusive, que formam esse outro sentimento da infância:

[...] Que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável.

Já Ainda no período do Romantismo (1820-1850), a infância é valorizada como tempo vivido, e a criança a ser retratada em ação das cenas cotidianas.

Sobre o tema, Brougère (2000) afirma que a infância é um período de apropriação de imagens, de símbolos, de várias representações, pois é por meio da sociedade em que as crianças estão inseridas que irão reproduzir a cultura que as cerca, e não somente com o mundo real, mas também com representações diversas.

A partir da construção histórica das concepções de criança e infância, a sociedade tem se mobilizado para que seus direitos sejam garantidos legalmente, de maneira que essas leis sejam respeitadas, melhorando a condição de vida das crianças.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, rege que a criança é considerada como um sujeito de direitos, estes explicitados em seu artigo 227:

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

Esse artigo deu origem à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe em seu artigo 2º criança uma pessoa de até 12 (doze) anos incompletos. E em seu artigo 53 assegura à criança o direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa e os preparando para o exercício da cidadania. Ademais, considera-se a infância, pelas vivências, um período da vida de constantes descobertas e aprendizagens.

Embora a legislação brasileira garanta os direitos das crianças muitas crianças não gozam desses direitos, são vistas sozinhas ou mesmo não vistas (“crianças invisíveis”), sem lar, sem escola, sem atendimento médico, sem segurança, etc.

O direito à dignidade e ao respeito são tratados no texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa

compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Nesse sentido, é fundamental que as crianças tenham convivência com outras pessoas para interagir, trocar, aprender, imitar e outras possibilidades. Portanto, é necessário oferecer condições de acesso e permanência à educação para todas as crianças de todas as classes sociais, respeitando sua origem.

Para Abramowicz; Wajskop (1995, p. 30) “[...] as creches, através da ação planejada de suas profissionais, precisam organizar seus espaços de forma a acolher e propiciar, para as crianças, percepções do ambiente cultural, auxiliando-as e adaptar-se a ele e a modificá-lo”. As autoras destacam a importância do espaço como um elemento fundamental da ação educativa dos pequenos, desde a escolha dos materiais aos tipos de atividade, já que na maior parte do tempo as crianças permanecem nas instituições educativas.

Assim, a Educação Infantil é uma oportunidade para as crianças estabelecerem novas relações sociais ao lhes proporcionar o convívio com o outro (professora, funcionários da escola e seus pares) e aprender valores, hábitos e comportamentos do seu grupo social. E, com relação a essa educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n. 05/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), indica que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Esse é o tema do próximo capítulo.

2. “EU FIZ UMA CANÇÃO QUE VOA, É QUASE UMA PINTURA À GUACHE: BRINCAR, FANTASIAR E APRENDER”

Os versos da canção de Roca e Simões (2010) voaram até este capítulo para relembrar aos adultos que as crianças e os poetas são capazes de subverter a ordem das coisas, de reinventar novas regras, de romper com os padrões e interpretar de forma diferente as convenções sociais. Quem brinca mistura as cores, os temas, ultrapassa limites dos dias e das músicas matematicamente calculados para mergulhar na brincadeira; adultos podem ouvir e ver o mundo como as crianças, um mundo composto pelo real e pelo imaginário.

Junto a esses versos, a frase “brincar, fantasiar e aprender”, utilizada por Edda Bomtempo (1999) para discorrer sobre a importância do brincar na Educação Infantil como atividade social realizada entre crianças e entre crianças e adultos, comprovam pesquisas sobre o tema, cuja amostra será tratada a seguir.

2.1 O brincar como fator social e cultural

Os seres humanos não nascem sabendo brincar, eles aprendem com o outro, observando, ouvindo, participando das brincadeiras, apropriando-se de informações e ressignificando gestos, sons, movimentos, objetos e espaços. “A brincadeira é uma atividade *social* e *cultural* e pressupõe um aprendizado. Supõe, também, uma comunicação específica, uma metacomunicação, isto é, ela só é possível quando os envolvidos forem capazes de trocar sinais vinculados a uma mensagem” (BOMTEMPO, 1999, p. 51).⁴

⁴ Destaque da autora.

As crianças interagem de várias formas, verbalmente ou não, fazendo circular no grupo de brincantes regras implícitas e explícitas. Assim, aquele que encontra um grupo brincando precisa entrar na atmosfera da brincadeira para entender o que cada participante está fazendo e o significado de suas ações. Dessa forma, não basta saber as regras do jogo ou da brincadeira, é preciso entender a organização estabelecida naquele espaço e momento, o “aqui e agora”.

Brougère (2000) acrescenta que a infância é uma fase de representações e de apropriação de imagens. As crianças não se relacionam apenas com o que é real, mas utilizam várias formas de representação, como o brinquedo, um dos meios que se apresenta como facilitador do mundo simbólico.

A cultura, por sua vez, comporta elementos materiais e imateriais, e a cultura lúdica faz parte da geral, guardando informações sobre a caracterização da brincadeira, as regras, o funcionamento dos jogos, o uso dos materiais e outros. A cultura lúdica é, então, composta por um número de esquemas que permitem iniciar e conduzir a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROÛGERE, 2016, p. 24).

A criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. Destarte, ela é coprodutora dessa cultura, ou seja, reproduz, dissemina e produz cultura por meio das interações no contexto social em que está inserida. É a partir dessas interações que serão criados mecanismos para compreender as regras das brincadeiras, identificar o que é real e o faz de conta, o que é permitido ou não naquele momento. Nesse sentido, “[...] a cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROÛGERE, 2016, p. 24).

Borba (2007), contribuindo para essa discussão, afirma que as formas de comunicação adotadas nas brincadeiras são diferentes da comunicação real: as crianças se organizam e se reorganizam durante todo o brincar. Reportando-se aos jogos de imaginação, a autora explica que as crianças utilizam vários conhecimentos e ao interagir com seus pares estão constantemente aprendendo.

Maranhão (2015), por sua vez, pautada nos estudos de Vygotsky (1991), evidencia a importância das atividades lúdicas e do brincar no desenvolvimento infantil. Para ela, o comportamento das crianças é influenciado pelo meio, isto é, ao internalizar os costumes culturais, elas irão reproduzi-los em suas ações. Dessa forma, ao brincar, a criança testa aquilo que sabe e vivencia e aquilo que não sabe, mas não vivencia, construindo julgamentos.

A brincadeira é, assim, “[...] uma atividade social da criança e, por meio desta, a criança adquire elementos imprescindíveis para a construção de sua personalidade e para compreender a realidade da qual faz parte” (MARANHÃO, 2015, p. 33). Portanto, convivendo em uma instituição de Educação Infantil com crianças e adultos que não pertencem ao grupo familiar, os pequenos têm oportunidade de ampliar seu repertório cultural.

2.2 As brincadeiras e os jogos na Educação Infantil

Os benefícios do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras na educação de crianças e jovens são apontados por muitos filósofos e educadores, dentre os quais destaca-se Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852), fundador do primeiro Jardim de Infância, um *kindergarten*⁵ (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim). Como mencionado anteriormente, o autor fez uma analogia entre o crescimento das plantas e o desenvolvimento do ser humano. Para ele, assim como as plantas precisam ser cuidadas para se desenvolverem, as crianças também precisam (ARCE, 2002).

Fröebel construiu uma instituição com materiais e metodologia de trabalho próprios, pautado na ideia que se aprende fazendo. Ele associou o natural à educação e organizou um currículo pautado em três unidades: a natureza, Deus e a humanidade. Por esse método, as crianças pequenas deveriam receber atenção e cuidados e, assim como em um jardim, em que as plantas têm suas peculiaridades e exigem cuidados específicos, as crianças também demonstram crescimento e desenvolvimento natural, e

⁵ Grifo nosso.

a um educador será necessário saber ouvir essas necessidades, respeitando seu desenvolvimento a partir de uma educação protetora, guardadora e não interferidora. Fröebel “[...] entende que é destino da criança viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder” (KISHIMOTO, 2002, p. 59).

O autor orienta ainda pais e educadores a brincarem com as crianças para que estas desenvolvam habilidades e aprendam com atividades diárias e espontâneas. Ele criou objetos sólidos com formas geométricas, denominados de “dons”, e sequências de ações a serem trabalhadas com orientação docente.

Spodeck e Saracho (1998) apontam que a proposta de Fröebel foi considerada difícil, exigindo movimentos sensíveis e delicados. Por esse motivo, ampliaram brincadeiras mais livres e introduziram novos brinquedos, posto que “[...] Fröebel via o brinquedo como uma atividade importante para o amadurecimento e o aprendizado da criança, onde se podiam observar as reproduções simbólicas das atividades adultas” (SPODECK; SARACHO, 1998, p. 48).

O alemão concebe a brincadeira como atividade espontânea e os jogos como objeto e ação, de modo a defender o uso de jogos com regras para formação cognitiva, social e moral da criança.

Concordando com essas orientações, Cunha (1988) recomenda aos adultos a promoção de momentos de brincadeiras para crianças em casa, nas instituições escolares e nas brinquedotecas⁶. Isso porque a autora entende que “[...] brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. É uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto” (CUNHA, 1988, p. 09).

Kishimoto (2010, p. 05), por seu turno, destaca que:

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer uma criança. Cada uma é

⁶ Em 1975, criou-se a primeira brinquedoteca do Brasil, no Instituto Indianópolis em São Paulo, SP. Para maiores informações, consultar: indianopolis.com.br.

diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes.

Além disso, ao observar as crianças brincando, é possível perceber seus interesses, desejos e conflitos, conhecer como pensam e agem. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, elas dão vida aos personagens: ao fazerem o papel de um bebê, deixam a voz mais fina, imitam um choro, fingem que não andam, mas no momento seguinte podem falar com voz grossa e levantar os ombros para representar o médico.

Nesse sentido, a organização dos espaços e dos brinquedos na educação infantil é fundamental, além do cuidado do educador na preparação e observação das atividades lúdicas, uma vez que afirmar os direitos dos pequenos ao brincar resulta contribuir para a formação cultural lúdica das crianças, com o ambiente e condições materiais adequadas, que formam um conjunto de procedimentos para tornar o jogo possível.

Segundo Moyles (2002, p. 41), as atividades lúdicas devem ser o princípio central das experiências de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, “[...] acima de tudo, o brincar motiva. É por isso que ele proporciona um clima especial para aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos”. A autora discorre sobre o brincar livre e o dirigido, explicando que neste a criança está voltada para aprender o processo, o educador prepara as brincadeiras com objetivos já definidos. O brincar livre, por sua vez, é o momento em que o professor pode avaliar a aprendizagem real das crianças, visto que, por meio dessa ação, elas exploram situações e manifestam suas aprendizagens.

O uso do brincar na Educação Infantil é aprofundado pelo Ministério da Educação (MEC) em suas publicações. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, publicado em 1998⁷, é considerado “[...] como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998,

⁷ Essa publicação, composto por três volumes, é bastante criticada por pesquisadores e militantes da Educação Infantil por não elaborar as propostas pedagógicas a partir das especificidades da criança, subordinando a organização do trabalho e os conteúdos às propostas do Ensino Fundamental e não contemplando as opiniões manifestas de 700 profissionais chamados pelo próprio Ministério para avaliarem a primeira versão, tendo sido publicada antes das Diretrizes Curriculares Nacionais (CERISARA, 2002). Sua inserção nesta pesquisa justifica-se pelo fato de o RCNEI (BRASIL, 1998) ainda vigorar no conjunto de publicações norteadoras da Educação Infantil.

p.27) que beneficia o pensar sobre sua realidade, sua cultura e a observação do meio (BRASIL, 1994). As DCNEI⁸ acrescentam que a criança deve estar no centro do planejamento curricular e que interações e brincadeiras são eixos norteadores das propostas pedagógicas, as quais devem garantir experiências múltiplas.

2.3 A importância do simbólico: o faz de conta nas brincadeiras

É possível compreender a brincadeira como atividade imaginativa pela qual a criança, por meio da sua linguagem simbólica, promove uma construção própria da realidade. Para Bomtempo (1999, p. 55), “[...] através da imaginação e exploração, as crianças desenvolvem suas próprias teorias do mundo que permitem a negociação entre o mundo real e o imaginário por elas”.

Elas vivenciam assim situações do cotidiano, trazendo para o mundo da fantasia o real. Segundo Kishimoto (2016, p. 156):

[...] A atividade simbólica que caracteriza o brincar, situação imaginária criada pela criança, é um processo de interiorização que lhe permite a percepção e interiorização da imagem mental do objeto real, de forma a capacitar a sua representação gestual, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1978) localiza o nascimento do jogo simbólico na passagem do estágio sensório motor (0 a 2 anos) para o pré-operatório (3 a 7 anos), quando a criança começa a fazer uso da capacidade de representação, ou seja, passa a adotar uma coisa por outra, objeto ou um sinal para representar uma pessoa, palavra, objeto ou situação ausente. É um período em que se constrói a diferenciação entre objetos não perceptíveis e elementos presentes, sendo que essa representação simbólica favorece a linguagem, o jogo, o desenho e a imagem mental.

⁸ Para a implementação dos DCNEI foi reunido um grupo de consultores. Kishimoto foi a responsável por dois documentos: “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil” (2010) e “Brinquedos e brincadeiras na creche” (2012), este elaborado em parceria com Freyberger.

Por meio das vivências em nível simbólico, os pequenos compreendem o real significado. No início, eles fazem pequenas representações, como por exemplo, fechando os olhos para fingirem que estão dormindo; com o passar do tempo, incluem outra pessoa ou objeto na cena e conseguem colocar a boneca para dormir. No auge do jogo simbólico, elaboram narrativas completas com encadeamento de fatos, vários personagens e elementos. No final do período pré-operatório, o jogo simbólico entra em declínio, sem desaparecer por completo, pois adolescentes e adultos também fazem de conta.

Por isso, a brincadeira de faz de conta é muito importante na infância, pois cria possibilidades para as crianças representarem o mundo dos adultos por meio da imitação, realizando suas vontades. Elas brincam de ser a mãe, o médico, o monstro e reproduzem vários papéis de acordo com a brincadeira. No faz de conta,

[...] As crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo (BRASIL, 1998, p. 22).

Por meio das interações físicas e sociais as crianças descobrem, exploram e constroem um novo conhecimento. Quando brincam de faz de conta, buscam imitar situações que possam representar papéis, personagens, cenas do cotidiano, animais, entre muitos outros, além de trocar uma localidade por outra. Desse modo, “[...] as crianças enriquecem sua identidade porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre coisas ou pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens” (BRASIL, 1998, p. 23).

Dá a necessidade de o professor proporcionar ambientes que possam estimular as crianças a vivenciarem esses momentos, disponibilizando várias alternativas como, por exemplo, organizar uma sala e dispor vários materiais: cantos com instrumentos musicais, tecidos, brinquedos de blocos de encaixe, bonecas, carrinhos, enfim, permitir que as crianças possam escolher livremente o que desejam fazer.

Ademais, o acesso aos diferentes meios de comunicação favorece às crianças o conhecimento de outras realidades. Por isso, quando brincam, podem reproduzir experiências pessoais e familiares: elas evidenciam o que gostam ou o que precisam compreender, como na brincadeira de mãe e filha, optando por agir com cuidado e afeição ou com austeridade.

Segundo Vygotsky (1991), por volta dos três anos de idade, a criança inicia o processo simbólico e pode reproduzir cenas da vida adulta nas brincadeiras. Como a brincadeira está entre o real e o imaginário, ela pode realizar ações que só poderiam ocorrer no futuro, como dirigir um carro, por exemplo.

Vygotsky (1991) descreve ainda o brincar como elemento importante na criação de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à distância entre as ações independentes e as realizadas com auxílio de outrem mais experiente. Brincando a criança vivencia papéis além das suas possibilidades e de igual modo fantasiar é realizar desejos que não seriam possíveis no mundo real.

2.4 A presença do adulto nas brincadeiras

É importante a presença do educador nas situações vivenciadas pelas crianças, agindo como mediador e proporcionando espaços e materiais para a exploração das brincadeiras, interferindo somente quando for necessário. Quando o adulto interage e escuta a criança, respeitando suas descobertas e particularidades, possibilita que o brincar seja uma atividade de qualidade.

Essa influência é analisada por Cunha (1988), tanto em relação à escolha dos brinquedos quanto ao momento e forma de inserir um brinquedo e na participação das brincadeiras. A autora destaca a necessidade de avaliar cada situação: em algumas, o adulto vai conduzir e apresentar o brinquedo para a criança; já em outras, vai deixar que o pequeno faça a descoberta.

Cunha (1988, p. 10) afirma também que “[...] a participação do adulto no jogo da criança eleva o nível de interesse, pelo enriquecimento que proporciona; pode também contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras do jogo”. Contudo,

alerta que é preciso ter cautela para não tirar das crianças a oportunidade de exploração e aprendizagem, sendo indispensável o respeito ao tempo de descoberta.

Por esse motivo, o professor não deve interromper momentos em que as crianças estão em processo de criação, focadas em certos objetos, estes que devem ser preservados. Cunha (1988) orienta que o educador deve deixar a criança explorar o brinquedo, pois sua interferência pode atrapalhar o raciocínio e o momento da simbolização.

Moyles (2002), por sua vez, discorre sobre a importância de o professor estar preparado para promover o desenvolvimento na Educação Infantil, apontando também a necessidade de oportunizar momentos de descoberta e criatividade, proporcionando às crianças situações de aprendizagem e de interação com seus pares e adultos.

Kishimoto (2010, p. 09) enfatiza a importância do profissional:

Durante a brincadeira podem surgir confrontos: um empurra o outro, quer tomar-lhe o brinquedo, o que obriga a professora a intervir para que a criança aprenda a partilhar a brincadeira com o amiguinho e a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo. A mediação da professora é essencial para que a criança aprenda a enfrentar conflitos durante a brincadeira.

Essa afirmação confirma a necessidade de um adulto para agir como mediador da situação e ajudar a criança a resolver os atritos que podem ocorrer durante as brincadeiras.

As crianças sentem motivação ao aprenderem por meio de brincadeiras, mas, ao terem que seguir uma rotina escolar, sentadas em fileiras com vários papéis à sua frente, pode muitas vezes entender tais atividades como desinteressantes e as realizar apenas por obrigação, sem qualquer prazer. Para evitar essas situações,

[...] Com relação ao faz-de-conta, o professor poderá organizar situações nas quais as crianças conversem sobre suas brincadeiras, lembrem-se dos papéis assumidos por si e pelos colegas, dos materiais e brinquedos usados, assim como do enredo e da sequência de ações. Nesses momentos, lembra-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar (BRASIL, 1998, p. 50).

Assim, ao brincar, as crianças aprendem a conhecer seus limites, a negociar, a argumentar e desenvolvem habilidades necessárias para o convívio social. O brincar, desse modo, não proporciona apenas uma diversão, mas um momento de construção social para as crianças desenvolverem suas potencialidades.

3. “DANCEM, POIS ENTÃO SUAS DANÇAS... BRINCANDO NO CEINF”

Para apresentar este capítulo final, que discute dados empíricos coletados em um CEINF da rede pública de ensino, recorro às estrofes finais da canção de Roca e Simões (2010). A canção informa que “[...] enquanto os barões vão à França, mercadores enchem a pança”, assim como na realidade, em que a instituição pública não conta com muitos recursos financeiros para comprar brinquedos e equipamentos, como certamente faziam e fazem os representantes da “corte”, adquirindo inúmeros produtos avaliados como os de maior qualidade e beleza.

Tendo em vista essas dificuldades, foi apresentada ao CEINF uma proposta do *Dia do brincar* com brinquedos próprios, emprestados e construídos artesanalmente. Devido às mudanças climáticas no período de realização dessa atividade, as crianças do CEINF, filhas da classe trabalhadora, que luta diariamente, brincaram no local onde diariamente “enchem a pança”. Brincaram com outras crianças e com adultos, educadores e estagiários, brincaram seguindo suas próprias regras, brincaram como quem inventa novos passos e dança no seu próprio ritmo, dançando “então suas danças”.

3.1 O PIBID e a correlação com as crianças

Conforme explicação anterior, a problemática da pesquisa foi percebida durante o estágio do PIBID na instituição de Educação Infantil em estudo. O PIBID é uma atividade extracurricular com carga horária anual superior à exigida pelo Estágio Supervisionado Obrigatório, que consente ao estudante de licenciatura a imersão na rotina escolar dois dias por semana durante todo o ano letivo. O estagiário participa efetivamente do planejamento, da realização e da avaliação das atividades e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de estar presente em reuniões de formação, tudo o que deve ser registrado nos diários de bordo.

Atuando em parceria com a equipe pedagógica do CEINF e com as estagiárias do subprojeto de Pedagogia, que atuam na instituição em que foi realizada a pesquisa,

analisei os registros documentados vislumbrando a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos sobre a brincadeira de faz de conta e a qualificação do brincar das crianças por meio da pesquisa pedagógica, aquela desenvolvida pelo professor ou por outro profissional da educação, que estuda sua própria realidade com o apoio de outros profissionais e pesquisadores (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Dessa forma, como concluinte do curso de Pedagogia e estagiária do PIBID, atuei como pesquisadora no local de estágio reafirmando o compromisso com a atividade formativa, com orientação e supervisão da UEMS e do CEINF⁹.

Desse modo, foram realizados estudos coletivos e individuais sobre o brincar e a Educação Infantil, parte deles em reuniões de formação dos pibidianos (estagiários) na universidade, outros em projeto de extensão e alguns mais específicos tomados como pesquisa bibliográfica. Isso porque, ao dialogar com colegas e professores, apresentando impressões e dúvidas sobre as leituras realizadas, é necessário um exercício de interpretação, de elaboração e de estudo do conteúdo, ou seja, um exercício de aprendizagem.

Ao revisitar as anotações sobre o uso dos espaços, organização do tempo e brinquedos utilizados pelas crianças do CEINF, constatei que a maioria das atividades é realizada pelas crianças do mesmo agrupamento (turma) no interior das salas; o espaço externo da instituição era utilizado para outros fins e os materiais disponíveis não permitiam a organização de cenários lúdicos com temas variados, atrativos e desafiadores para brincadeiras de faz de conta. Por isso, propus à direção e à coordenação do CEINF, supervisão e coordenação do PIBID, a realização de um dia de brincadeiras, com cenários temáticos, considerando que:

[...] A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes materiais adequados, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de

⁹ Refere-se ao supervisor do PIBID, função exercida por professor do CEINF, e ao coordenador de área do PIBID, um professor da universidade, ambos selecionados por edital público e contemplados com bolsa. O PIBID/CAPES/UEMS – Subprojeto Pedagogia/ Campo Grande – conta com duas coordenadoras de área, Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e Profa. Dra. Vera Lucia Guerra, quatro supervisoras e 22 estudantes, sendo que metade do grupo atua nos anos iniciais da Educação Básica e a outra na Educação Infantil.

maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos e regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Justifico a escolha das brincadeiras de faz de conta pela possibilidade de explorar as narrativas, a capacidade de metacomunicação e conteúdos culturais das crianças, além, especialmente, por notar que esse tipo de brincadeira era a de maior interesse delas. Observei em diversas ocasiões elas atribuindo novas significações a objetos e representando situações, como por exemplo uma criança, que utilizou o capacete da estagiária para abrigar um boneco, transformando o objeto em casa. Ela explorou o objeto, colocou e tirou o boneco como quem entra e sai de um local e abaixou as viseiras, primeiro a incolor e depois a fumê, olhando para ver se o brinquedo ainda estava em sua nova casa. Colocou o boneco em várias posições e sua expressão facial era de alegria com a nova descoberta.

Embora a cena observada fotografada pudesse indicar uma brincadeira exploratória, com a investigação do espaço e do conteúdo, ou seja, do que cabe ou não no espaço em questão, faço uso da interpretação de outra criança que, ao ver a cena, aproximou-se e perguntou se depois ela também poderia brincar de casinha.

Diante do aceite da proposta, foi necessário pensar no espaço a ser utilizado, na duração do tempo de brincadeira de cada turma, na junção e rodízio de turmas para brincar, nos temas das brincadeiras, nos brinquedos e materiais, nos registros das brincadeiras e na avaliação. Em parceria com a coordenação, foi definido que todas as crianças, estagiárias do PIBID e profissionais da instituição participariam do *Dia do brincar*, este a ser realizado no espaço externo, o que demandaria alterar o tempo e o espaço institucional.

Para essa organização do espaço, tempo e materiais, seguimos as orientações do MEC, que regem que para isso deve-se promover:

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços

internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; das DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19).

Por isso, ao considerar a realidade da instituição pública com poucos recursos, foi necessário realizar um levantamento dos brinquedos disponíveis, dos que poderiam ser emprestados do LALUPE e de livros, revistas e sites que apresentassem brinquedos que poderiam ser confeccionados com sucata e outros materiais de baixo custo. Dessa forma, foram ainda avaliadas a quantidade, a variedade, a qualidade e principalmente se o material era seguro e seu conteúdo não ofensivo, como também cuidados necessários para a efetivação da educação em sua integralidade.

Para Crepaldi (2010), construir brinquedos é exercitar a capacidade de transformação dos objetos, um meio de recriar a realidade com outras formas, cores e texturas. Essa tarefa foi compartilhada com 6 (seis) estudantes bolsistas do PIBID do subprojeto Pedagogia que atuam em duas instituições de Educação Infantil. Coordenei a ação, explicando o que deveria ser feito, a quantidade, o tamanho e a finalidade de cada objeto.

Era importante que os materiais fossem acessíveis e os brinquedos oferecessem diversas possibilidades de exploração e escolha das crianças. Assim, em meio a papéis, tintas, colas, dedicação e sugestões de todos, foram surgindo barcos, peixes, barracas, varalzinho, postos de gasolina, garagem, pistas e carrinhos, o que comprovou que escutar os pares e trabalhar em equipe é significativo para uma proposta de educação de qualidade.

3.2 A reorganização do ambiente

A realização do *Dia do brincar* foi antecedida por observações e participações da rotina do CEINF desde o início do ano, por um período de oito meses e com participação no planejamento e na rotina da instituição, de modo a explorar os ambientes que não eram utilizados para brincadeiras. Destaco que, também antes deste dia no decorrer do ano, havia realizado vários momentos de brincadeiras de faz de conta, observando as percepções das crianças sobre esse tipo de brincadeira.

Foi planejada a utilização do gramado ao lado das salas de referências, mas como o dia anterior foi chuvoso e a grama ainda estava molhada, transferimos a atividade para o saguão e para o refeitório. Com a colaboração dos profissionais do CEINF, mesas e bancos foram deslocados e as crianças “encheram a pança” nas salas de referência, local utilizado para servir o café da manhã naquele dia. Com o auxílio das pibidianas no espaço do refeitório, foram organizados cenários de brincadeira com os temas: barco no rio com peixes, pistas com carrinhos, garagem com carrinhos, lavanderia de roupas, cozinha e fantasias.

Registro que a mudança do local planejado impossibilitou a instalação de barracas confeccionadas com lençóis usados e que deveriam abrigar parte dos brinquedos. Todavia, esse fato não prejudicou a interação crianças/criança, criança/adultos e criança/objeto.

Figura 1 - Espaço externo do CEINF



Fonte: arquivo da autora.

Na Figura 1, há um registro do espaço externo do CEINF. Sem a modificação, observa-se um amplo espaço de gramado e o refeitório, sendo esses espaços utilizados para transformação e inclusão de diversos cenários que enriquecem as brincadeiras

simbólicas. Abramowicz e Wajskop (1995) discorrem sobre a importância da utilização dos diferentes espaços nas creches ao afirmar que as crianças precisam do espaço como um meio de produção de cultura, sendo responsabilidade dos adultos organizarem ambientes ricos em materiais e propiciar momentos de descobertas e aprendizagens.

A Figura 2, a seguir, apresenta o espaço do refeitório modificado em ambiente lúdico com diversos cenários:

Figura 2 - Cenários para as brincadeiras de faz de conta



Fonte: arquivo da autora.

3.3 Brincando de faz de conta no CEINF

Partindo do pressuposto de que o brincar é um dos eixos do trabalho pedagógico, precisamos observar e acompanhar cada criança, entender como e com quem ela brinca, se há interação com outras crianças ou alguma novidade a cada semana, dentre outras questões. Trata-se de perguntas importantes que podemos e devemos fazer cotidianamente.

Gobbi (2010, p. 01), sobre o tema, ressalta que:

[...] Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as

manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas.

Haja vista essas orientações, ao definir os espaços que seriam utilizados na intervenção, pensei em uma estratégia para a interação entre crianças e adultos de diferentes turmas, uma vez que as RCNEIs estabelecem que “[...] a interação deve ser compreendida como um elemento vital para o desenvolvimento, o contato entre estas crianças de diferentes faixas etárias e com diferentes capacidades deve ser planejado” (BRASIL, 2010, p. 72).

Além disso, é importante destacar que as crianças e seus familiares já estavam acostumados com a presença de todas as acadêmicas do PIBID que participam e fazem parte da instituição, o que facilitou esse momento. Assim, o espaço foi pensado e organizado de forma que a disposição dos cenários desafiaria as crianças a explorar os objetos. Foi proposto que, nos momentos das brincadeiras, as professoras e educadoras deixassem as crianças explorar e inventar sua diversão. No primeiro contato que as crianças tiveram com o espaço modificado, demonstraram surpresa e curiosidade.

Nesse sentido, apresento algumas imagens dos momentos da intervenção, com a transformação do ambiente externo da instituição e as crianças em diversos momentos brincando, bem como suas falas durante a entrevista sobre o *Dia do brincar*.

Figura 3 - Explorando o espaço



Fonte: arquivo da autora.

A Figura 3 mostra o espaço modificado e as crianças explorando os materiais com a interação de adultos (professoras, educadoras e acadêmicas). Inicialmente, elas ficaram surpresas e começaram a explorar cada espaço e objeto. Nesse dia, algumas educadoras, inicialmente, ficaram observando os alunos, receosas em interagir pelo fato de não haver um plano que determinasse quem seria responsável por cada turma, uma vez que todos nós o éramos. Logo, elas se viram como parte da proposta e começaram a entrar no clima das brincadeiras, colocando alguns acessórios e, quando mais familiarizadas, algumas delas sentaram junto às crianças, como podemos observar na Figura 4:

Figura 4 - Interação dos adultos com as crianças



Fonte: arquivo da autora.

Como tratamos no capítulo anterior, a mediação do adulto durante as brincadeiras é fundamental para a autonomia das crianças. Ele pode oferecer novos desafios, ajudar na criação de hipóteses e contribuir para aprendizagem. Nesse sentido, Gobbi (2010, p. 01) afirma que “[...] encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil a ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito individual e coletivo, estejam presentes”.

No dia proposto para análise da proposta, primeiramente, todas as crianças na sala de aula assistiram a um vídeo com as cenas, tendo ficado encantadas ao verificar

suas fotos e as dos colegas, comentando cada situação representada nas imagens. Depois, algumas foram convidadas a participarem de uma conversa com a finalidade de expressarem suas percepções sobre o momento vivenciado por elas nas brincadeiras, tais como os cenários que possibilitaram as brincadeiras de faz de conta.

A participação foi de uma criança por vez. Para isso, utilizamos o espaço externo da sala, para que todas pudessem falar com tranquilidade, visto que dentro da sala as crianças poderiam ficar dispersas e não seria possível ouvir uma criança por vez. No primeiro momento, foram mostradas algumas imagens e trechos dos vídeos no *notebook*. Nessa etapa, os pequenos ficavam impressionados ao se verem nas fotos e narravam as cenas. Depois, a foto que despertou um maior interesse da criança entrevistada foi escolhida, como a representada pela Figura 5, pela qual verificamos crianças que estavam brincando de lavar roupas:

Figura 5 - O varalzinho



Fonte: arquivo da autora.

A primeira conversa ocorreu com uma menina de quatro anos de idade. Após a visualização das fotos foi perguntado o que ela estava vendo.

Pesquisadora: O que as crianças estavam fazendo na foto?

Criança 1: Ele estava lavando a roupa.

Pesquisadora: O que mais você vê na foto?

Criança 1: Uma bacia.

Pesquisadora: Será que eles já brincaram de lavar roupas?

Criança 1: A minha mãe vai comprar um brinquedo de lavar roupa para mim e eu vou lavar roupa na máquina.

Pesquisadora: Você já havia brincado de lavar roupas com varalzinho no CEINF?

Criança 1: Não.

Pesquisadora: Você gostou de brincar?

Criança 1: Quando eu era bebê, eu brinquei, eu liguei a máquina sozinha (Entrevista em 24/10/2017).

No grupo de crianças visualizado na Figura 5, observei uma rica exploração do brinquedo intitulado como varalzinho. Foram criadas várias histórias enquanto utilizavam esse espaço, ficando evidente a influência que a realidade social da criança tem sobre as brincadeiras.

Para Broùgere (2000), a infância é um momento de representações diversas e de apropriações de imagens. Dessa forma, os brinquedos não possuem somente uma ação funcional, mas podem ser representados de acordo com a necessidade infantil, que o autor denomina como dimensão simbólica. A escuta das narrativas das crianças nos permite compreender que elas evidenciam todo o contexto de fantasia e reelaboram o significado das coisas como um momento de produção de cultura.

Ainda com a mesma fotografia, outra criança, também uma menina de 4 anos, foi convidada para conversar.

Pesquisadora: O que você está vendo na foto?

Criança 2: Olha, sou eu, a J1 e o J2.

Pesquisadora: O que vocês estavam fazendo?

Criança 2: É roupa.

Pesquisadora: Vocês lavaram as roupas?

Criança 2: Sim.

Pesquisadora: Você já tinha visto um varalzinho para brincar?

Criança 2: Não, minha mãe não comprou.

Pesquisadora: Você já sabia colocar as roupas no varal?

Criança 2: Sim.

Pesquisadora: Com quem você aprendeu a brincar?

Criança 2: Minha mãe.

Pesquisadora: Os seus amigos te ensinaram a brincar também?

Criança 2: Não, eles não sabem. Coloca de cabeça para baixo a roupa (Entrevista em 24/10/2017).

Ao serem indagadas sobre o que estavam vendo na fotografia, as crianças falaram que estavam lavando roupas, o que demonstra que elas reconhecem a ação do brincar de faz de conta e reforçam a imitação de cenas do cotidiano.

Assim sendo, entendemos que, ao representar, as crianças buscam comunicar de formas específicas, e a imitação é:

[...] Resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Figura 6 - Pista de carrinhos



Fonte: arquivo da autora.

Na Figura 6, há um registro das pistas de carrinhos pequenos confeccionada com uma caixa grande de papelão e uma pista de carrinho grande no chão. Ao verem a estrutura da pista com elementos da realidade, como plaquinhas de sinalização, despertou-se a atenção e rapidamente as crianças se agruparam para brincar, o que nos leva a acreditar que esse momento tenha proporcionado alegria e prazer para todos. Gobbi (2010, p. 01), sobre o assunto, explica que:

[...] Crianças brincam individual ou coletivamente e neste ato experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a

partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões.

A terceira entrevista foi com um menino de quatro anos de idade, quando também foram mostradas fotos das brincadeiras e espaços e solicitado que ele descrevesse o que viu na foto da Figura 6.

Pesquisadora: O que você está vendo na foto?

Criança 3: Eles estão brincando.

Pesquisadora: Estão brincando de fazer o quê?

Criança 3: De carrinho.

Pesquisadora: Eles estão brincando de carrinho onde?

Criança 3: Pista...

Pesquisadora: Você acha que eles já sabiam brincar?

Criança 3: Minha mãe vai comprar uma pista de corrida, um patinete e uns hominhos, é legal.

Pesquisadora: Você acha que eles gostaram de brincar?

Criança 3: Sim.

Pesquisadora: Por que você acha que eles gostaram de brincar?

Criança 3: Porque tem que fazer festa.

Pesquisadora: Você lembra o que tinha no dia das brincadeiras?

Criança 3: Sim, tinha óculos, barco, peixe, é... (Entrevista em 24/10/2017).

As crianças fotografadas se mostram envolvidas nas brincadeiras, corroborando as DCNEI'S, que regulamentam que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, indicando que não se pode pensar no brincar sem as interações, com a professora, com crianças, com brinquedos e materiais, entre criança e ambiente e entre elas e a instituição. Isso porque o brincar com outras crianças permite a recriação do repertório lúdico infantil.

Figura 7 - Passando a roupa



Fonte: arquivo da autora.

A Figura 7 retrata a brincadeira de faz de conta, ocasião em que a criança teve a oportunidade de representar o jogo simbólico a partir de cenas do cotidiano. Porém, para isso, Cunha (1998) sinaliza que o adulto pode proporcionar momentos para as crianças verem coisas interessantes e, portanto, devemos respeitar o momento de descoberta e concentração.

3.4 O que as professoras falam sobre o brincar?

Outro momento da análise foi a entrevista, orientada por meio de questionários, com adultos da instituição. Realizamos uma conversa entre a pesquisadora/coordenadora e a pesquisadora/professora a fim de conhecermos suas percepções da relação do brincar, do aprender e a importância das brincadeiras de faz de conta.

A coordenadora, além de permitir que a pesquisa fosse realizada na instituição, possibilitou-nos ainda acesso aos materiais e autorizou a alteração da rotina do CEINF para a realização das brincadeiras.

Com vistas a refletir sobre a prática docente, a entrevista foi orientada no sentido de discutir a importância da organização de cenários para a qualificação das brincadeiras simbólicas e para a aprendizagem das crianças. De acordo com ela:

O brincar é um direito da criança. A criança precisa brincar o tempo todo. Pensar que a Educação Infantil não é mais vista, apesar de que ainda acontece, não é mais vista, só no papel. A criança tem que brincar, é pelo brincar que ela aprende, adquire autonomia, ela interage com os colegas, com o brinquedo, mas para brincar o professor tem que estar atento para não deixar o brincar por brincar. A criança precisa de uma intervenção: é claro que alguns momentos o professor precisa ter o olhar de observador, mas em alguns momentos ela tem que intervir e brincar junto com as crianças, e o grupo, quando esteve aqui, montou vários espaços e momentos, “os cantos”, e teve o momento que sentaram junto... E tem que acontecer isso, o educar tem que interagir junto com a criança, brincar se vai servir um suco, perguntar que suco que é esse? Qual o sabor? Quando você questiona, a criança tem um aprendizado melhor, quando você fala que a comida que ela fez está quente e você assopra, a criança aprende (Entrevista em 24/10/2017).

As palavras da coordenadora revelam que a prática pedagógica da instituição pode criar condições para as crianças se descobrirem, ratificando a importância da organização do espaço e de o professor ser observador e mediador nos momentos das brincadeiras.

A outra entrevista foi realizada com uma professora que faz parte da equipe e que participou das brincadeiras, o que se considera como um importante momento de avaliação para o professor. Entretanto, mesmo reconhecendo a relevância de momentos de interação e aprendizagem das crianças, ela manifestou dificuldades na utilização dos espaços. Ao lidar com as adversidades do dia a dia, afirma que o brincar com cenários modificados e elementos que propiciam a aprendizagem das crianças deveria ser uma prática na rotina do CEINF, ressaltando ainda a preocupação das crianças maiores com os menores, que pode causar incidentes.

A gente esbarra em dois fatos nessa questão do brincar: o espaço e o material, por que assim... Como vocês fizeram no espaço aquele dia, o interessante é você sempre ter em mente que isso tem que fazer parte da Educação Infantil. Não é só ter em uma semana ou na semana da criança, o ideal seria uma rotina em que o brincar funcionasse naturalmente, mas até por conta do próprio espaço a gente não consegue colocar isso em prática. Por exemplo, a gente monta o espaço, mas se você tem uma chuva, tem um frio... Aquele espaço onde você planejou e preparou, ele deixa de existir, aí você vai ter que acomodar de outra forma, já não é aquele brincar que você planejou que usaria todo um espaço, você tem que fechar, ou então você não vai brincar. Nós aqui temos bastante espaço aberto, mas aí você conta

com horário de sol, a própria chuva, então assim eu acho que o ideal seria a gente ter o espaço de brincar aberto, mas em um espaço coberto, para que pudesse ter condições de trabalhar a qualquer momento. Quando as crianças interagem, eu acho importante, eles trocam, aprendem a entender o limite de um o espaço do outro, isso aí é muito interessante. Só que a gente esbarra na prática... A criança machucar, a criança agredir o outro e aí o olhar de quem está de fora, é um olhar de cobrança de que houve negligência, que você não cuidou, entendeu... Isso acaba limitando a troca, por conta desse outro lado (Entrevista em 24/10/2017).

Sobre essa utilização dos espaços, recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que estabelecem como eixos para nortearmos as práticas pedagógicas, pois devemos proporcionar às crianças a participação em atividades coletivas e individuais. Conforme a fala da professora, no que se refere aos acidentes, devemos estruturar ambientes adequados e pensarmos na segurança das crianças, avaliando os materiais e os espaços, se são seguros ou não. Acidentes podem ocorrer, o que é preciso avaliar é se houve negligência.

Durante o brincar, no CEINF, o professor pode acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, com registros em fotografias, vídeos, relatórios, como o proposto por esta pesquisa, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de qualificar a ação docente no que diz respeito à importância das brincadeiras de faz de conta e à organização dos espaços para um brincar qualificado, tanto em relação à formação da pesquisadora quanto à formação contínua das educadoras do Centro de Educação Infantil, compreendendo o brincar como atividade fundamental para as crianças.

Partindo do princípio de que o direito de brincar é previsto em lei, sabe-se que as brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Frente ao exposto e de acordo com as observações e reflexões aqui empreendidas, foi possível constatar que o ambiente, a rotina, os materiais e o envolvimento de toda a equipe são ações que tornam o brincar de qualidade possível. Ao reconhecer o direito de a criança brincar e a importância das atividades lúdicas, os educadores poderão desenvolver um olhar diferente em relação a este objeto de estudo.

Por meio desta pesquisa, podemos identificar que, ao reconhecer esse direito, o adulto precisa se envolver como mediador, com ações planejadas que considerem os brinquedos e as brincadeiras que proporcionam às crianças momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na brincadeira de faz de conta, as crianças reproduzem, imitam cenas do cotidiano e transformam objetos. O faz de conta favorece a imaginação, a livre expressão de sentimentos e a compreensão dos papéis e contextos sociais, de forma que o brincar deve ser entendido como uma rica possibilidade de construção de identidade humana, de fantasia e de interação entre crianças e adultos.

Conclui-se, assim, que estruturar espaços para o brincar é fundamental para as crianças, por ser uma oportunidade para que elas desenvolvam suas capacidades a partir também do adulto mediador, quando necessário.

Nesse contexto, cabe aos a esses profissionais usar metodologias e oportunizar situações que possibilitem o brincar com qualidade. Nesse cenário, as crianças devem ser consideradas como participantes, inclusive de pesquisas, que nos ajudam a entender os significados que os pequenos dão às suas experiências de aprendizado, inclusive quando estão brincando.

Registre-se ainda que, ao término desta pesquisa, a gestão do CEINF promoveu, em parceria com a universidade e com o PIBID, um momento de formação continuada

para toda a equipe sobre o brincar na Educação Infantil. Essa atividade antecedeu a compra de brinquedos pela instituição para melhor atender as crianças, no corrente ano e nos seguintes.

Espera-se, finalmente, que, ao utilizar os novos brinquedos, as educadoras se recordem que mais importante que o material ofertado é o envolvimento, a interação e a troca e experiências.

Por fim, estabelece-se o compromisso do pedagogo na organização de ambientes na Educação Infantil que funcionem como um anúncio de que é permitido brincar “aqui agora crianças”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação da UNICAMP**, Rio de Janeiro, n. 20, maio/agosto, 2002, p.107-155.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BOMTEMPO, Edda. Temas em Psicologia: Brincar, fantasiar e aprender. In: **Simpósio brinquedo e cultura** da XXIX Reunião anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. v. 7, nº 1. p. 51-56.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIL/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 14 set. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC/SEF, v. 01, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- CERISARA, Ana. Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas – Vol. 23, n. 80 set., 2002, p. 326-345.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo Crianças**: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. UFC. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1988.

FROEBEL, Friedric A. A Educação do Homem. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais... Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. [p. 1-21].

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na Educação Infantil. In: SOUSA, Cynthia P. (Org.) **História da educação**: processos, práticas e saberes. 3 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p. 123-136.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais... Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. [p. 01-20].

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pesquisa sobre brinquedo no início do século XX. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga (Orgs.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 15-41.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto de implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 5ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel: Difusão Editorial, 1978.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 84-106.

ROCA, Geraldo; SIMÕES, Paulo. Aqui agora crianças. In: CAMILLO, Márcio de; ESPÍNDOLA, Jerry; TEIXEIRA, Rodrigo. **Hermanos Irmãos: ao vivo**. Campo Grande: Criatto Produções, 2010. 1 Cd. faixa 8.

SPODECK, Bernard.; SARACHO, Olivia N. **Ensinando as crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.