



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## AS CRIANÇAS E O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA HUMANA

Márcia Tereza Fonseca Almeida\*  
(UESB)

Liana Gonçalves Pontes Sodré\*\*  
(UESB)

### RESUMO

O estudo, fundamentado na psicologia sócio-histórica e na sociologia da infância, teve por objetivo analisar como as crianças descrevem os momentos destinados ao brincar na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com 40 (20 meninas e 20 meninos) crianças de quatro e cinco anos, que descreveram, mediadas por diferentes desenhos, as brincadeiras que mais gostavam de fazer na pré-escola e, enquanto desenhavam, explicavam por que gostavam das brincadeiras descritas. Os resultados da pesquisa deixaram evidente a utilização do brincar como estratégia de reflexão e análise crítica da realidade e a necessidade da escola e das professoras analisarem o que as crianças trazem no seu repertório sociocultural – compartilhado quando têm a oportunidade de brincar, recorrendo à imaginação e reportando-se aos fatos vivenciados no seu cotidiano no momento em que brincam de fazer de conta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Brincar. Desenvolvimento infantil.

---

\* Doutoranda e Mestre em Educação e Contemporaneidade-UNEB. Professora Assistente da UNEB- Campus XIII. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social. E-mail: marciatfa2@yahoo.com.br.

\*\* Pós Doutora em Educação. Profa. Titular da UNEB e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social. E-mail: lianasodre@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## INTRODUÇÃO

Para que possamos compreender a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, é necessário não perdermos de vista que o brincar é um fenômeno universal que atravessa fronteiras e épocas, mas perpetua-se na sua essência. De acordo com Friedman (1998), historicamente, nos diversos povos e culturas, o ser humano sempre brincou. Na sociedade medieval, a brincadeira não demarcava o lugar da criança e dos adultos, tendo em vista que crianças e adultos participavam de jogos e brincadeiras em praças públicas sem nenhuma preocupação com a diferença de sexo e idade. Na idade Média, o brincar ainda continuava a constituir-se em uma atividade comum a adultos e crianças. Com o advento da industrialização, passou-se a separar as atividades produtivas (trabalho remunerado) das atividades recreativas. O tempo livre destinado ao lazer e diversão proporcionados por jogos e brincadeiras nas grandes cidades passou a ser privilégio apenas das crianças das camadas mais favorecidas da sociedade, haja vista que as crianças filhas de famílias pobres também eram exploradas no trabalho fabril, como ressalta Heywood (2004).

De acordo com Benjamin (2004), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modifica-se: torna-se segmentado, passa a fazer parte especificamente da vida das crianças; ao mesmo tempo, torna-se didatizado, entrando na escola com objetivos educacionais. O aumento da violência urbana, a falta de espaço e segurança nas ruas das cidades têm transformado o brincar em uma atividade solitária que acontece muito mais em função do apelo dos brinquedos impulsionados pela mídia do que pela motivação intrínseca proporcionada pelo ato de brincar.

Brougère (2004) considera o brincar como o ponto central da infância e faz uma análise dos brinquedos utilizados pelas crianças na contemporaneidade. Ele enfatiza que as brincadeiras e os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

sendo substituídos pelos brinquedos industrializados e eletrônicos, que muitas vezes transformam a brincadeira em uma atividade solitária, tendo em vista que muitos desses são feitos para a criança brincar sozinha, sem necessidade de parceiros, além de limitarem a criatividade e o imaginário da criança, ampliados e enriquecidos através do mundo de faz de conta.

As reflexões acerca do brincar e da infância na contemporaneidade, tendo como referência as contribuições de teóricos como Vygotsky (1998) e estudiosos como Benjamin (2004) e Brougère (2004) em seus escritos sobre os brinquedos, mostram que a posição subjetiva atual é marcada pelo individualismo, refletindo-se na educação das crianças. Ao considerar que o brincar é um processo que produz subjetividades, observa-se que hoje as crianças encontram-se confrontadas com a crescente diminuição deste espaço de imaginação criadora por excelência.

De acordo com Vasconcellos (2008), a diminuição do tempo destinado ao brincar na sociedade contemporânea passa a fazer parte da preocupação de muitos educadores. É cada vez mais frequente ouvirmos muitos adultos afirmarem que as crianças de hoje não brincam mais como antigamente. No entanto, não podemos esquecer que o brincar como elemento da cultura humana sofre uma forte influência das transformações sociais, que têm modificado bastante a rotina das crianças de acordo com a classe social em que estão inseridas.

Sodré (2002, p. 69-70) analisa que: “as diferenças marcantes entre as categorias socioeconômicas proporcionam exigências e condições diversas, para a multiplicidade de habilidades e competências, necessárias à vida de cada criança.” Dessa forma, enquanto as crianças de classe média e alta, quando não estão na escola, estão ocupadas com cursos de línguas, esportes, informática etc., as crianças pobres abandonam a escola porque precisam assumir tarefas de adultos cada vez mais cedo para ajudar na renda familiar ou estão ocupadas tomando conta da casa e dos irmãos menores enquanto os pais trabalham. Nos dois casos podemos perceber que o tempo para o brincar torna-se cada vez mais restrito.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

No entanto, as crianças com sua espontaneidade acabam transformando essas situações, muitas vezes impostas pelos adultos, em momentos de brincadeira que podem ser interpretados pelos pais e/ou responsáveis como atitudes de rebeldia ou de irresponsabilidade. Falta muitas vezes ao adulto a sensibilidade em compreender que a criança está querendo dizer que deseja e necessita de um maior tempo para brincar.

Ao analisarmos o modo como as crianças se comunicam entre si e com o mundo dos adultos através da fantasia e da imaginação, passamos a compreender o significado que o brincar tem no seu processo de desenvolvimento, considerando que desde cedo as crianças utilizam a brincadeira de faz de conta para reinterpretar os fatos vivenciados no seu cotidiano, representando cenas que fazem parte da sua rotina diária em casa ou na escola.

Vale ressaltar que para os bebês, no seu processo de descoberta e apreensão do mundo circundante, tudo pode transformar-se em diversão e entretenimento. Segundo Piaget (1990, p. 119), “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como o medo e a cólera”. Nos seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, o autor classificou o jogo infantil em três grandes categorias: jogos sensório-motores, em que a criança brinca sozinha conhecendo o próprio corpo através de gestos repetitivos; jogos simbólicos, quando as crianças começam a desenvolver a linguagem oral e tornam-se capazes de imitar gestos e reproduzir cenas do cotidiano com o auxílio da fala; e os jogos de regras, quando as crianças começam a compreender as regras de regras de convivência e são capazes de questionar e negociar normas de convivência social.

Em suas pesquisas sobre jogos e brincadeiras, Kishimoto (2002) faz considerações significativas sobre a concepção froebeliana de brincar, ressaltando que para o filósofo a brincadeira era considerada uma ação metafórica, livre e



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

espontânea da criança, um elemento imprescindível para o desenvolvimento simbólico.

Vygotsky (1998) faz um estudo sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, enfatizando a brincadeira de faz de conta, que pela riqueza de situações que são criadas e reinventadas, é considerada para ele como um “laboratório” da infância. O autor explica que o comportamento da criança pequena é fortemente determinado pelas características das situações concretas que ela presencia, ressaltando que a criança não consegue compreender uma situação que apresente um significado contraditório à informação que lhe é fornecida no momento. Dessa forma, uma criança com idade entre dois e três anos não aceita quando lhe oferecemos um copo com água e lhe dizemos que o conteúdo do recipiente é suco ou refrigerante.

Entretanto, a mesma criança de forma bastante tranquila tenta convencer o seu (a) parceiro (a) de brincadeira que em um recipiente que contém água o conteúdo foi convertido em refrigerante, chá, café ou qualquer outro líquido que se adapte à situação por ela representada no momento em que está brincando. Isso acontece porque na brincadeira de faz de conta os objetos podem ditar à criança o que ela tem que fazer. Em uma situação de brincadeira ela consegue separar significado de objeto.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 134-135):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Compreender o brincar como uma das principais linguagens da infância nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que para a criança que brinca o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica, que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano do nosso jeito. Na brincadeira, a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e analisar os fatos do cotidiano sob sua ótica infantil. É por isso que o brincar transforma, pois mesmo contendo regras implícitas, como nos apontam os estudos vygotskyanos, ao fazer de conta, a transgressão da ordem em que as coisas naturalmente acontecem torna-se possível.

Em seus estudos sobre a importância da brincadeira de faz de conta, Martins (2006) ressalta que:

A importância da brincadeira de papéis, não obstante ser a atividade principal da criança de 3 a 6 anos, não se limita a esta etapa do desenvolvimento. As conquistas funcionais da criança ao término da primeira infância promovem inúmeras mudanças em sua personalidade, que passa a expressar, de modo cada vez mais acentuado, o ensejo de aproximação entre suas condutas e as condutas dos adultos (MARTINS, 2006, p. 42).

De acordo com Iza e Mello (2009, p. 282), “a teoria Histórico-Cultural considera a brincadeira como atividade principal da criança, pois alavanca o seu desenvolvimento, exercendo fundamental importância nos processos de aprendizagem”.

Dessa forma, o olhar do professor para as brincadeiras no espaço das creches e pré-escolas deveria ser mais atento, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e as interpretações que as crianças fazem dos ambientes onde vivem, através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras, no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano. Tendo em vista que, “no período



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira” (FACCI, 2006, p. 15).

Devido ao seu processo de desenvolvimento, que implica em mudanças gradativas, a brincadeira da criança pequena é estruturada a partir do que ela é capaz de fazer, e, segundo Brougère (1998), evolui mais nos seis primeiros anos de vida, período em que uma boa parte das crianças está frequentando instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas). E como essas crianças passam a maior parte do dia, quando não o turno integral, nas referidas instituições, o brincar nestes espaços precisa ser encarado de modo que o olhar do professor para tal atividade tenha um caráter de observação e pesquisa que possibilite um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

A pesquisa foi realizada em uma pré-escola pública, no município de Feira de Santana-Bahia, com dez turmas de crianças de quatro e cinco anos, dos turnos matutinos e vespertinos, sorteados aleatoriamente de modo a formar um extrato representativo por turma, quanto ao sexo e à faixa etária. Sorteamos quatro crianças de cada turma (duas meninas e dois meninos), perfazendo um total de 40 crianças.

Utilizamos o desenho como estratégia de interlocução e recurso mediador entre as crianças e a pesquisadora. A escolha do desenho como recurso mediador no processo de interlocução com crianças já tem sido utilizado com êxito por outros autores (GRUBITS, 2003; LEITE, 2004; SILVA, 2004) e, além disso, está em consonância com os estudos de Gobbi (2005, p. 71), quando diz que: “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados”. Assim como os estudos citados, na pesquisa procuramos recorrer aos desenhos no propósito de propiciar condições para a reprodução de elementos evocados pelas perguntas, ao tempo em que as crianças podiam discutir, esclarecer ou complementar oralmente os aspectos indicados nos desenhos.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A primeira solicitação feita às crianças foi um desenho livre (desenho1) com vistas a favorecer a adaptação da criança ao espaço preparado para o processo de interlocução e para a interação com as pesquisadoras. Elas podiam desenhar o que tivessem interesse no momento contíguo à solicitação. Durante a consecução do desenho, foram registradas cursivamente as falas de cada uma e utilizamos um gravador tipo MP4, no propósito de assegurar o registro das palavras das pesquisadora e da criança.

Para os desenhos das crianças, foi suficiente levarmos folhas de papel em branco e giz de cera de cores variadas de tamanho médio. Para este artigo apresentaremos as análises sobre o brincar na escola, a partir dos elementos reproduzidos ou indicados durante a consecução do desenho solicitado. Durante a produção do desenho, todas as falas das crianças eram anotadas na folha de registro e ao final eram feitas mais duas perguntas: *qual das brincadeiras desenhadas ou ditas que a criança mais gostava e por que gostava mais da (s) brincadeira (s)*.

A escola também deve favorecer o faz de conta de contextos domésticos das crianças, contudo, na escola em estudo não havia um espaço organizado como uma “casinha”, onde as situações vivenciadas no ambiente familiar pudessem ser representadas pelas crianças. Esses espaços podem possibilitar às professoras um conhecimento aprofundado de seus alunos e de aspectos da realidade que eles vivenciam.

Por outro lado, havia na referida escola um espaço montado em um canto do pátio, organizado com algumas prateleiras, onde estavam dispostas embalagens de produtos diversos (alimentos, material de limpeza, produtos de higiene etc.) denominadas pela coordenadora do turno matutino de “mercadinho”. No entanto, durante o período em que estivemos na escola as crianças não foram vistas brincando nesse espaço, em nenhum momento, nem mesmo durante o recreio.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Apesar de se configurar como um espaço para a fantasia e a representação devido às possibilidades que o mesmo pode propiciar à brincadeira de faz de conta, a única vez em que observamos crianças no “mercadinho” foi quando uma professora do Grupo 3 levou sua turma para lá com o objetivo de desenvolver uma atividade de Matemática que fazia parte do seu planejamento. Durante a atividade pudemos perceber que a professora orientava as crianças a representarem uma situação de compra e venda utilizando cédulas e moedas de brinquedo.

Tal situação ilustra que ainda parece estar prevalecendo na escola a ideia de que o brincar só faz sentido se a brincadeira estiver diretamente relacionada a um objetivo didático estabelecido pela professora. De acordo com Lima (2005), apesar da grande utilização de brincadeiras como recurso pedagógico na Educação Infantil, ainda é bastante incipiente a compreensão das brincadeiras nesses espaços como parte do processo de desenvolvimento das crianças. Na escola, a dicotomia entre brincar e aprender persiste, transformando as brincadeiras infantis (de iniciativa e organização das crianças) em atividades secundárias, que só ganham sentido do ponto de vista do adulto se estiverem relacionadas a uma finalidade específica, como ensinar algo ou promover atividades recreativas para as crianças.

Os espaços de faz de conta planejados pelos adultos, a exemplo do “mercadinho”, têm atendido mais às perspectivas de análises dos adultos do que aos interesses das crianças. A organização da escola traz a marca adultocêntrica do protagonismo do professor, tendo em vista que as crianças atuam mais como coadjuvantes. Como afirma Sarmiento (2007), historicamente as crianças não tinham visibilidade nos seus diferentes espaços de convivência, onde a opinião do adulto prevalecia sem que houvesse uma preocupação em propiciar a participação das crianças. Durante todo o período de produção dos dados, que durou dois



MUSEU PEDAGÓGICO

ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

meses e meio, só registramos o uso do espaço “mercadinho” construído na escola uma única vez, e a partir de uma atividade proposta pela professora.

Na discussão com a direção, elas esclareceram que a maioria das crianças são filhas de comerciantes de bancas de uma feira. Por este motivo, entenderam que o espaço construído poderia estar possibilitando o faz de conta das atividades dos pais ou familiares. Contudo, a realidade das bancas de feira é bem diferente das prateleiras vazias do mercadinho construído. Foi, portanto, um espaço que não favoreceu o processo identitário das crianças como filhos de comerciantes de feiras livres. As respostas das crianças sobre o que brincam na escola podem ser vistas na Tabela 1. A construção dessa tabela deu uma visibilidade do brincar na escola a partir da perspectiva das crianças.

TABELA 1  
DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS IDENTIFICADAS NAS FALAS E NOS ELEMENTOS DOS DESENHOS, SOBRE O BRINCAR NA ESCOLA, DOS MENINOS E DAS MENINAS

Respostas	Meninos	Meninas	Total
1 Faz de conta			
1.1 Casa: casinha, neném, panelinha, fogão e comidinha.	2	5	7
1.2 Escola: Dar merenda, fazer rodinha, quadro, contar história, fazer dever, livro, fazer nomes, letras, números e estudar	3	12	15
1.3 Outros: amigo, banda, salão, trenzinho, ônibus.	3	2	5
Subtotal	8	19	27

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tendo como foco de análise o brincar de faz de conta podemos verificar na Tabela 1 que na escola o brincar de faz de conta mais indicado pelas crianças (15) envolve as diversas atividades escolar. Esse dado pode indicar a influência de cada contexto na opção pelas brincadeiras de faz de conta. Na escola, com a presença dos colegas, talvez seja mais fácil brincar de escola, que é um espaço mais coletivo. Acrescenta-se a isso, que as experiências vividas pelas crianças são reproduzidas



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

no faz de conta, no propósito de reelaborá-las. Vygotsky (1998) afirma em seus estudos que a brincadeira de faz de conta é o verdadeiro laboratório da infância. Porque ao fazer de conta a criança cria e recria o que está ao seu redor, e reinventando o mundo do seu jeito adquire poderes de adulto.

Na Tabela 1, as brincadeiras de faz de conta que têm como pano de fundo a escola são: dar merenda, fazer rodinha, escrever no quadro, contar história, fazer dever, escrever nomes, letras, números, estudar e manusear livros. Essas ações podem estar representando os diferentes momentos da rotina da escola, sendo que merecem melhor análise as atividades voltadas para leitura e escrita, haja vista que letras e números aparecem como elementos soltos. Apesar de não ser foco deste estudo, tais elementos podem apontar a forma como as professoras vêm desenvolvendo o trabalho com a leitura e a escrita, o que nos leva a crer que talvez as letras e os números possam estar sendo apresentadas para as crianças como representações gráficas de forma descontextualizada ou desvinculada da sua função social. Elas podem estar recorrendo às letras pela sua grafia e fonética, formando palavras e, posteriormente, frases de forma indutiva. Quando as crianças dizem que brincam de *fazer dever* e *estudar* estão relacionando estas atividades com o que eles estão entendendo da função da escola, ou seja, um espaço relacionado com a aprendizagem da leitura e a escrita.

Apesar das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) indicarem que esta etapa da educação deve ampliar as experiências expressivas e sensoriais das crianças, tendo como eixos as brincadeiras e as interações entre os pares.

Aparece também na referida Tabela como subgrupo do faz de conta outras brincadeiras, como brincar de: amigo, banda, salão, ônibus e trenzinho. Estas podem ser brincadeiras do interesse específico das crianças que as citaram (tendo em vista que cada uma foi citada apenas uma vez), mas também mostram outras possibilidades do brincar de faz de conta na escola que não apareceram nas



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

brincadeiras realizadas em casa. Neste subgrupo, as meninas preferem brincar de salão (de beleza) e de amigo; e os meninos, de ônibus, de trenzinho e de banda.

Com estes elementos indicados entendemos que o contexto educacional pode estar favorecendo maior variabilidade de brincadeiras em grupo. Um exemplo disso é o brincar de trenzinho e ônibus, que envolve maior número de parceiros e de cadeiras enfileiradas. Todas as citadas envolvem parceiros para as brincadeiras e essa é uma possibilidade que a escola oferece, tendo em vista que as crianças ficam cada vez mais restritas ao espaço físico da casa, sem opção de áreas externas para brincadeiras coletivas com outras crianças da vizinhança.

Durante as interlocuções, uma criança relatou que gostaria de brincar de trenzinho na sala, mas enfatizou que a professora não gosta. Tal atitude remete à falta de compreensão de muitos (as) professores (as) no sentido de atender às solicitações das crianças, negociando ou combinando as diferentes atividades, não só porque o faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, mas também pela importância de possibilitar às crianças a realização de suas brincadeiras favoritas e contribuir para o protagonismo das mesmas no espaço educacional.

De modo geral, as brincadeiras nas escolas são planejadas em alguns momentos, como na primeira semana de aula em que toda a escola se arruma para receber as crianças com brincadeiras e uma rotina de atividades diferenciadas para que as mesmas se adaptem ao espaço escolar e sintam-se acolhidas pelos adultos da instituição.

Segundo Lima (2005), a escola só investe em brincadeiras no período de adaptação (durante a primeira semana de aula). Após esse período ocorre uma transformação como se os meninos e as meninas deixassem de ser crianças, e a atenção dos (as) professores (as) volta-se exclusivamente para o investimento nas atividades de leitura, escrita e cálculo.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Durante a interlocução com algumas crianças pudemos constatar que a brincadeira na escola parece ser mais atrativa para as crianças que não têm brinquedos em casa. Como podemos constatar nos diálogos abaixo no momento em que a pesquisadora pergunta se elas gostam mais de brincar na escola ou em casa.

**Cça (V4AF2)** – *Da escola, porque na minha casa não tem velotrol.*

**Cça (M5DM4)**– *Daqui, porque tem brinquedo.*

**Cça (V4DM2)**– *Da escola, porque em casa minha mãe fica me batendo e minhas irmãzinhas chorando.*

Essa análise nos leva a refletir sobre a necessidade que a instituição de educação infantil tem de transformar-se em um espaço acolhedor e prazeroso, principalmente para aquelas crianças que não têm oportunidade ou não são estimuladas a brincar em casa, seja pela falta de brinquedos pelo desconhecimento dos adultos com quem convive sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Em relação ao faz de conta, as respostas das crianças mostraram que na escola tais brincadeiras representam mais o ambiente escolar. De acordo com Filho & Prado(2011, p.47)," o desenho infantil recebe da cultura da escola sobretudo uma sintaxe, as regras de sua estruturação plástica e a permeabilidade aos temas e motivos comuns gerados na cultura de pares, pelas relações entre colegas."O que pode justificar o fato de que as brincadeiras de faz de conta na escola refletiram as situações que as crianças vivenciavam na instituição.

Nesta perspectiva, este estudo indica aos profissionais da Educação Infantil um processo de formação continuada que propicie condições para que as (os) professoras (es) que trabalham com crianças de zero à cinco anos discutam e analisem o brincar e as brincadeiras como parte da rotina e como atividades que favorecem um processo educacional com as marcas culturais da infância.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Instrumentalizar as (os) professoras (es) para esta análise pode permitir que estas (as) profissionais conheçam melhor as crianças e que elas passem a ser vistas como partícipes do processo educacional. Que as crianças deixem de ser coadjuvantes das atividades educativas e sintam-se atraídas pela organização espacial, com o propósito de transformar as creches e as pré-escolas em um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita que as crianças sejam as verdadeiras protagonistas dessas instituições, como cidadãs de direitos e deveres.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BROUGÉRE, Gilles. O que é Brincadeira? **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 31, novembro, p. 3-9, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labor Edições, 2007.
- FILHO, Altino José Martins & PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP; Autores Associados, 2011.
- FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN Adriana, AFLALO, Cecília, Andrade, Cyrce. M.R.J.de, ALTMAN, Raquel Zumbano (Orgs.). **O direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: edições Sociais; ABrinq, 1998, p.25-35.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade - Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. IN: FARIA Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças**. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005, p. 69-92.
- GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. spe., 2003, p. 97-105.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

IZA, Dijnane Fernanda, MELLO, M<sup>a</sup> Aparecida. Significado e sentido da atividade de brincadeira para professoras de educação infantil. **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 2, p. 279-294, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004, p. 25-39.

LIMA, José Milton de. A Brincadeira na Teoria Histórico-Cultural; de prescindível à exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES(Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005, p.157-179.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra e DUARTE Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, SARMENTO, Manuel Jacinto(Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, S. M. C. de. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v.9 n. 2, p. 205-220, 2004.

SODRÉ, L. G. P. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Educação & Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun., 2002.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Orgs.). **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v., p. 187-202.

\_\_\_\_\_. **Relatório: Contribuições das crianças para análises e concepções de espaços de Educação Infantil**. Texto digitado, agosto de 2007.

SOUZA, S. V. de; CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. *Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada*. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 101.

VASCONCELLOS, Tânia de. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. . São Paulo: Martins Fontes, 1998.