



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

### **MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM POUCO DA HISTÓRIA DO BRINCAR NO CENÁRIO INFANTIL**

Marilete Calegari Cardoso\*  
(UFBA)

Cristina d' Ávila\*  
(UFBA)

#### **RESUMO**

O presente trabalho aborda alguns resultados da pesquisa “Baú de memórias: representações sobre ludicidade de professores que atuam na educação infantil” A investigação teve por objetivo principal analisar as representações de ludicidade dos professores de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Jequié- BA. Para desenvolver a pesquisa foram observados os princípios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, dadas as contribuições significativas desta abordagem para o estudo da prática escolar. Com este trabalho propomos apresentar, inicialmente, a ação da memória na educação infantil como um caminho, como sustentáculo para a formação de professores. Junto a ela, resgatar o percurso em que o lúdico foi trilhado nas instituições da educação infantil e na formação de seus professores, fazendo-se desvelar os “modelos” presentes na pedagogia infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memórias; Educação infantil; Brincar.

---

\*Pedagoga, mestra em Educação (UFBA); Professora de Educação Infantil do Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB. E-mail: calegari@uesb.br.

\*Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Possui pós-doutorado na área de formação de professores. É professora de Didática da Faculdade de Educação da UFBA e da UNEB. E-mail: cmdt@ufba.br.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado já concluída<sup>384</sup>, acerca da ludicidade na formação de professores de educação infantil. A questão de trabalhar com as memórias da educação como um terreno fértil para a construção e conexão de saberes, e ao mesmo tempo, como um caminho, como apoio para a formação dos professores de Educação Infantil vem se insinuando há muito tempo por muitos pesquisadores e, hoje, faz parte do nosso horizonte de pesquisa.

Partimos do pressuposto que: a) pensar a ação da memória e a escrita biográfica na educação como um caminho, como sustentáculo para a formação de professores. Junto a ela, resgatar o percurso em que o lúdico foi trilhado nas instituições da educação infantil e na formação de seus professores, fazendo-se desvelar os “modelos” presentes na pedagogia infantil; e, b) que esses modelos se configuram como representações, que podem ser influenciadas e identificadas nas práticas dos professores de educação infantil, este trabalho pretendeu analisar o que pensam os professores de uma determinada escola da rede municipal de Jequié-BA<sup>385</sup> sobre o lúdico na educação infantil. Com isso, procuramos aprofundar discussões sobre como o lúdico foi focado na formação dos professores, e compreender como a ludicidade está sendo trabalhada e representada nessas relações do cotidiano da formação de professores.

As questões que nos orientaram foram as seguintes: Que representações de ludicidade possuem os professores de dez classes de Educação Infantil da rede municipal de Jequié-Bahia? Como essa dimensão se fez presente em suas vidas

---

384 Pesquisa de Mestrado - UFBA, intitulado “Baú de memórias: representações sobre ludicidade de professores que atuam na educação infantil”, de Marilete Calegari Cardoso, sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Cristina d'Ávila.

385 Utilizou-se um nome fictício para identificar a Escola, assim será denominado como Escola de Educação Infantil Arco-Íris.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

enquanto estudantes no passado e de que forma esteve presente em sua formação inicial/continua? Como incidem em suas práticas pedagógicas atuais?

O caminho trilhado nessa pesquisa foi com base no Estudo de Caso, por meio de escritos autobiográficos, numa perspectiva qualitativa, considerando como abordagem a teoria das representações sociais. Foram utilizados instrumentos como: entrevistas semi-estruturadas com as professoras pesquisadas, análise de relatos escritos e documentos. No entanto, as informações apresentadas nesse texto referem-se apenas à versão de uma parte do corpo teórico da pesquisa, que versam sobre a memória na educação da infância e um pouco da história do brincar no cenário infantil.

Quando falamos em memórias, logo nos recordamos de fatos e acontecimentos que foram vivenciados por pessoas, em um dado tempo e lugar e que, naturalmente, ficam registrados em histórias. Sabemos que as histórias de vida dos sujeitos são cercadas de múltiplas referências e culturas e, quando narradas, podem ser uma presença no mundo, presença capaz de construir, desconstruir, reconstruir imagens de homens/mulheres, enfim, toda uma sociedade. Igualmente, entendemos a educação como matriz de referências, pois, somos formados na sociedade através de vínculos (familiares, sociais, culturais, ideológicos) e percebemos a escola como um lugar privilegiado de memórias, visto que ela é mais uma peça das múltiplas referências que constituí o sujeito.

A memória na escola faz-nos resgatar a esfera cotidiana como se dão as práticas pedagógicas, o currículo, a formação e a profissionalização do educador (ALVES, 1996), da modernidade e da educação pós-moderna. Acreditamos que contar, ouvir e escrever memórias sobre os saberes, as experiências e identidades dos sujeitos (alunos e professores), ajuda-nos a entender porque o conhecimento produzido pela contemporaneidade é visto de modo compartimentalizado, ou



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

especializado em demasia, e, talvez nos ajude a reaver e reeditar novas histórias em espaços/tempos diferentes das que já foram editadas.

Lembramos, ainda, que a educação ocidental moderna está ligada à escolarização de massa desde o século XVIII, e assume uma variedade de discursos educacionais e pedagógicos, como: religiosa, tradicional, liberal, centrada-na-criança, comportamentalista, socialista, progressista, construtivista, pedagogia crítica. Contudo, esses discursos educacionais, segundo Deacon e Parker (1999, p.98) “ironicamente baseiam-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade”, ou seja, são vários modelos pedagógicos com concepções diferentes, mas, que tem em seu cerne, ainda, uma educação padronizada e marcada pela racionalização e fragmentação do saber.

Como podemos perceber, há uma incoerência entre os discursos e as práticas. Isso acontece porque todas as ciências estão passando por uma fase de transição paradigmática, ou seja, as ciências estão procurando definir um novo perfil teórico e sociológico do conhecimento. Dessa forma, “[...] a relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total e nem de linear continuidade, todavia é uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade”. (SANTOS, 1999, p.103).

Entendemos que alguns discursos educacionais, como os da teoria crítica/social, têm procurado romper com o paradigma dominante, pois essa proposição é vista por alguns estudiosos pós-modernos como uma busca incessante de alternativas para a reciclagem da realidade. Contudo, como a ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica<sup>386</sup>, faz-se necessário, então, outras formas emergentes para transformá-la. A propósito disso, Santos (2003, p.72) afirma que “a

---

<sup>386</sup>Entendemos por analogia comparações e relações de idéias, ou seja, idéias na mesma linha de raciocínio, justificando os dois conceitos.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

analogia textual, a analogia lúdica como analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente [...]”.

Concordamos com o autor quando ele diz que as analogias lúdica, dramática e biográfica se constituem em formas emergentes para tentarmos romper com nossa visão compartimentalizada de mundo. A fragmentação do saber se deu historicamente porque que as ciências naturais e sociais foram compreendidas como ciências distintas e dicotômicas pelo pensamento moderno. Por isso, faz-se urgente que a escola resgate o saber local, para poder construir ou reconstruir um saber total<sup>387</sup>. Nesse sentido, trabalhar a memória lúdica no contexto escolar da educação infantil é uma possibilidade de reconstituir a história do lugar, de onde falam seus sujeitos e portadores de saberes ainda fragmentados.

Valendo-nos dessa reflexão, nosso propósito com esse artigo é discutir o percurso em que o lúdico foi trilhado nas instituições da educação infantil e na formação de seus professores, fazendo-se desvelar os “modelos” presentes na pedagogia infantil. Para isso, inicialmente, começamos discorrendo sobre um pouco da história dos autores que fazem parte da educação infantil. Em seguida, procuramos refletir sobre um breve olhar sobre a história das instituições infantis e como o brincar foi incluído ao longo de sua construção.

### **Memória dos autores da Educação da Infância**

Escrever sobre memória da educação da infância significa escrever sobre um tempo que permite deslocamento sobre as experiências de infância e dos atores que fizeram a história da educação infantil. É um trabalho de pensar, refletir e escrever

---

<sup>387</sup>O conhecimento total apresentado aqui por nós e defendido por Santos (2003), como “total como um saber integral e/ou pleno”, não tem o mesmo sentido da “totalidade” conservado pelo paradigma dominante, que significa poder absoluto, fechado e controlador, que ainda é muito utilizado em nossa sociedade.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

sobre sua instituição, suas qualidades e defeitos, sua necessidade social ou sua importância educacional. Mas é, sobretudo, “falar um pouco de nós mesmos, quando nos colocamos diante da criança, como pais/ ou educadores e estamos nos interrogando sobre o nosso próprio movimento a partir da criança que fomos.” (DIDONET, 2001, p.11).

De acordo com a história, a atenção e a educação à criança foram sendo transformados e até mesmo, em determinados períodos, tomados como um dos indicadores do desenvolvimento cultural de um povo. Historiadores e pesquisadores, como: Ariés (1981), Cambi (1999), Kuhlmann Jr. (1998), advertem que durante muito tempo as crianças não tinham um papel social, sendo vistas muitas vezes, ora como “*coisas engraçadinhas*”, ora como “*idade pecaminosa ou amoral*”, ou ainda “*indefesas e frágeis*”.

Diante dessas imagens de crianças, passamos a compreender por que a infância não foi valorizada em toda a cultura antiga. A “infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança, [...] não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembranças” (ÀRIES, 1981, p.21). Esse sentimento de insignificância para com a criança persistiu por longo tempo, devido à altíssima mortalidade infantil, que impedia um investimento afetivo desde o nascimento. Além disso, há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza a criança do processo de distinção, separação e exclusão do mundo social.

Conforme Sarmiento (2005, p.366), a própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade, pois a palavra infância é oriunda do latim *infans*, que significa criança pequena incapaz de falar. Igualmente, “infância é a idade não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado ou



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

ilegítimo. [...] criança é quem está em processo de dependência; [...] é o que não pode e nem sabe defender-se [...]”.

Ao lado da criança, outra figura excluída e, portanto, não reconhecida pela sociedade antiga era a da mulher. A imagem da mulher nessa época era representada de forma ambígua, ou seja, ao mesmo tempo era marginalizada e exaltada. Ou então, de um lado, a mulher era comparada a uma “santa”, e de outro, como o “amor cortês”, mas, sobretudo, mantendo sua principal função: de “mãe” e/ou “educadora”. (CAMBI, 1999, ÀRIES, 1981).

No entanto, entendemos que com a evolução e modernização do mundo, a mulher passou a conquistar seu espaço, sendo vista hoje como um sujeito importante para a sociedade. Do mesmo modo, aquela imagem de mulher “mãe” e/ou “educadora” tem sido transformada de modo que trabalhar com criança não tem sido mais sinônimo de profissão exclusivamente feminina.

Porém, mesmo com a transformação da sociedade, entendemos que a valorização dos profissionais que exercem o fazer específico de cuidar e educar a criança ainda não é reconhecido, pois a concepção vigente revela que quanto menor a criança com a qual o professor trabalha, menor o reconhecimento da importância do trabalho que ele realiza (ANGOTTI, 2008). Assim, em consequência dessa concepção de educação infantil, podemos dizer que nossa sociedade ainda não tem dado a importância necessária para os professores de Educação Infantil, como estes têm, por direito.

Além da desvalorização em torno desses atores, deparamo-nos, também, com o imaginário docente. De acordo com Angotti (2008), existe, ainda, nos espaços infantis, certa predominância da metodologia escolarizante, a falta de protagonismo infantil e o descrédito por parte dos professores no potencial do brincar e das



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

atividades lúdicas. Tais questões nos revelam um possível descrédito em relação à educação infantil.

Diante desse contexto, consideramos oportuno recordar um pouco mais da história da educação da infância, para compreendermos como essa cultura de desvalorização da criança e educação incluíram o brincar ao longo de sua constituição.

### **1.2 Rememorando um pouco a história das instituições infantis e como o brincar foi incluído ao longo de sua construção**

De acordo com Brougère (1998), o brincar foi inserido nas instituições infantis de forma lenta e marginalizado. Isto ocorreu porque, ao longo do tempo, o brincar nas escolas maternas foi marcado por três grandes modos de relacionar o lúdico e a educação: a recreação, o estrategema e o valor educativo inseparável entre trabalho e jogo. Nossa intenção aqui é lembrarmos um pouco a história de como esses modelos de brincar passaram a existir na educação infantil.

Ao longo de muitos séculos a educação das crianças pequenas ficou a cargo da família, particularmente da mãe e de outras mulheres, ou seja, a família era compreendida como a matriz educativa, tornando o brincar da criança como repositório dos costumes abandonados pelos adultos (ARIÉS, 1981). Ressaltamos que essa primeira infância atingia apenas a idade de até dois anos e, segundo o autor acima citado (p.49), a criança “depois dos três ou quatro anos, se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, o infante jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.”

Nos séculos XV e XVI, com a revolução humanista, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios criados pela maneira como a





ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

sociedade europeia então se desenvolvia. Era época do Renascimento, e se desenvolvia no seu seio os germes da nova cultura no plano estético, político, científico e filosófico com impulso da criatividade, aprendida através de Platão e Aristóteles. Assim, Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, caracterizada pela espontaneidade e pelo instinto do jogo. O ensino para a criança deveria ser desenvolvido “com toda a afabilidade”, de modo a se respeitar o caráter lúdico da infância e despertar o interesse da criança. (CAMBI, 1999).

No entanto, a partir do fim do século XVII, tempo de sensível transformação econômico-social, uma mudança considerável ocorreu quando as famílias passaram a achar-se cada vez menos idôneas para educar as crianças e passou a existir a instituição de ensino (ÀRIES, 1981, CAMBI, 1999). Deste modo, surge uma nova fase de educação de criança na Europa, sendo marcada, esta época, como um período racionalista, individualista e absolutista. Assim sendo, nascem às primeiras instituições para crianças, como as *Crèche*<sup>388</sup>, as “*rodas de expostos*”<sup>389</sup> que tinham o caráter assistencialista, e a *escola de principiantes* ou *escola de tricotar* (1769), que se apresentou como uma escola primordialmente educacional. Depois surgiu a escola *Infant School* (1824), que sistematizou a proposta de uma instituição educacional para crianças dos 2 aos 11 anos. Em seguida, acontece a criação das *Salles d’Asile* (1828), que tempos depois se transformou na Escola Maternal. (KUHLMANN JR. 1998).

As Escolas Maternais conservavam, essencialmente, o caráter educativo. Sendo assim, a dimensão lúdica era percebida como oposta ao projeto educativo. A

---

388 Termo francês que equivale à manjedoura.

389 O nome “Roda dos Expostos,” provém do dispositivo giratório de madeira, onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Segundo Marcilio (2003), no Brasil, a primeira Roda foi aberta na Santa Casa, na cidade de Salvador- Bahia, em 1726.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

educação das crianças nesse período é fixada, como marco de transformações comportamentais, pela leitura moralista e pedagógica do século XVII (ARIÈS, 1981). De acordo com Brougère (1998), o surgimento dos jogos como prioridade para os programas das escolas maternas deu-se em 1887, como uma resposta tímida ao desvio do ensino maternal em direção aos modelos da escola primária. Nesse período, o jogo foi concebido pela escola de crianças pequenas sob duas formas tradicionais: recreação e artifício de descanso. O lúdico, portanto, era apreciado como atividade de jogos de exercício ou de movimentos físicos, contemplados como recreativos e aceitos como relaxamento das demais atividades escolares, além de servirem como alívio do trabalho e justo repouso.

No século XVIII, as instituições infantis foram influenciadas pelo Iluminismo francês, que produziu teorias pedagógicas inovadoras e orgânicas. Conforme Cambi (1999, p.290), o filósofo Comênius (1592-1671) defendia a escola maternal, sendo um espaço mais importante para a infância, pois “prepara o terreno da inteligência e à qual está ligada toda a esperança da reforma universal das coisas”, e o lúdico era defendido como uma atividade espontânea (fazendo tudo suave e agradavelmente como por brincadeira).

Todavia, foi com Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) que a educação da criança pequena passou a ser defendida por processo natural. Eles elaboraram uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, sociável e, também, autônoma. Estas idéias são o primeiro sinal da concepção mais tarde conhecida como Romantismo. Sobre a questão da ludicidade na educação infantil, Rousseau (2004, p.119)<sup>390</sup> defendia: “Respeitai a infância [...] Ficais alarmados por vê-las consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca

---

<sup>390</sup>Rousseau escreveu uma obra intitulada “*Emilio*” (aluno imaginário), publicada em 1762, que até hoje nos ajuda a compreender o desenvolvimento de uma criança.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

estará tão ocupada.” Ele não só defendia o brincar da criança na sua forma natural e espontânea, como também, acudia o jogo sob forma de recreação através das atividades corporais.

Entretanto, foi com a pedagogia de Fröebel (1782-1852) que o lúdico tornou-se apreciado na educação infantil, sendo, o mesmo, reconhecido como o precursor da atividade lúdica na educação. Ele foi reconhecido pela criação dos “*Kindergartens*”<sup>391</sup>, um jardim de infância que não era um local de abrigo de crianças, mas espaço disposto para o jogo e o trabalho infantil. “[...] no jardim, é a *intuição das coisas* que é colocada no centro da atividade, é o brincar que predomina [...] é uma atividade séria que deve ser encontrada no espaço da escola.” (CAMBI, 1999, p.426).

O método fröebeliano, além de invocar a importância do jogo, demonstrava a importância do aparelhamento e organização do espaço (cantos) pela professora. Neste sentido, ele defendia o jogo como ação livre. Fröebel confiava que brincando com os dons, (materiais estruturados) compondo e decompondo-o, a criança aprenderia as formas elementares do real, além de ser uma atividade criadora que evidenciaria o protagonismo, sendo assim, uma atividade rica para o desenvolvimento da criança.

Um século depois de Fröebel, o filósofo e educador John Dewey (1967) defende que os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, a criança, e, de outro, os objetivos, idéias e valores sociais representados pela experiência do adulto. Para ele, a aprendizagem é integral, assim sendo, a infância enquanto época de crescimento e desenvolvimento instiga o uso do jogo livre como forma de atender as necessidades e interesses da criança. Ele, também, defende o *trabalho* e o *jogo* como ações que: “não podem ser diferenciadas ou distinguidas uma

---

<sup>391</sup>O Kindergarten, palavra de origem alemã, foi instituído com a proposta de reformulação do ensino para sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar no escolanovismo. (KUHLMANN JR., 2001).



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

da outra pela presença ou pela ausência de interesse direto no que se está fazendo”. (p.103).

Seguidores das idéias de Dewey, como, Edouard Claparède (1873-1940) e Ovide Decroly (1871-1932) e Montessori (1870 – 1952) adotaram a psicologia funcionalista em seus estudos. Esses pesquisadores defendiam o lúdico como um instrumento valioso para o desenvolvimento da inteligência da criança. Eles propagaram o jogo educativo como o único fim de ensinar conteúdos, embora tivessem a consciência da natureza livre do jogo. (KISHIMOTO, 1993). Assim, os jogos educativos foram reproduzidos e passaram a ocupar o espaço na educação pré-escolar.

Esse grupo de pensadores contribuiu muito para a superação de uma educação tradicional. Vale ressaltar que além dos jogos educativos, também, foram implantados pelos escolanovistas, na educação física os “jogos de recreação”. Essa perspectiva de lúdico tem o sentido da atividade orientada, na busca de objetivos de formar o corpo conjuntamente com as habilidades cognitivas, morais e sociais.

Posteriormente às novas idéias sobre a formação humana, arquitetadas pelos pensadores escolanovistas, o século XX foi marcado pelo crescente movimento sócio-político em torno da criança e da infância. Esses movimentos resultaram em estudos sob as diferentes áreas das ciências humanas e sociais, em especial a educação, a sociologia e a psicologia. Consideramos os pensadores Wallon, Piaget, Bruner e Vygotsky como os grandes colaboradores para essa nova visão de educação infantil. Mesmo com concepções diferentes, o brincar passa a ser defendido como indissociável do trabalho, sendo um meio de construção de conhecimento.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

### CONCLUSÕES

Com o intuito e a intenção de que este estudo não se encerre aqui, buscamos reconstruir, alguns períodos da história da sociedade, em particular, das instituições infantis que incluíram o brincar ao longo de sua constituição, percebemos que esse fenômeno foi introduzido de maneira lenta e marginal, tal como aconteceu com a valorização de seus atores. Nessa mesma perspectiva, os cursos de formação de professores de educação infantil foram instituídos, ou seja, de acordo com a história, não havia reconhecimento para o profissional de educação infantil, porque trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira, ou, por qualquer profissional.

Verificamos, também, que a valorização do brincar tem oscilado ao longo de sua história, acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, sendo este, inserido em momentos de mudanças e reformulações de propostas educativas como estratégia para saída de problemas de prática pedagógica.

Percebemos, ainda, que, ao longo do tempo, o brincar nas escolas maternas foi caracterizado por três modelos: a recreação, o artifício e o valor educativo inseparável entre trabalho e jogo. Recordamos que o modelo de *recreação* é utilizado como descanso das tarefas escolares. O segundo modelo lúdico, é caracterizado como *atividade livre e espontânea*, ou então, como *jogo educativo* (recurso ou suporte para seduzir a criança) e *recreativo* (um meio para trabalhar com o corpo, introduzir uma atividade física). No terceiro modelo, o lúdico é concebido inseparável entre trabalho e jogo. O brincar é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como, um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos. (KISHIMOTO, 1993, 2003; BROUGÈRE, 1998).



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

Portanto, compreendemos por meio de nossos estudos, que o brincar atualmente tem sido reconhecido em qualquer área do conhecimento, como algo importante para qualquer sujeito, principalmente, para a criança. O brincar no cenário infantil tem uma autoridade significativa, porque ele é concebido como atividade potencializadora e interativa para que a criança possa descobrir, criar e pensar.

### REFERÊNCIAS

- ALVES, N. O espaço/tempo da memória dos professores na construção da escola. In: Anais do VII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. V. II- **Formação e Profissionalização do Educador.**/NUP/CED/UFSC em Florianópolis/SC, 1996.
- ANGOTTI, M. Culturas antagônicas: as transgressões necessárias na educação infantil. In: TRAVERSINI, C... [et al.] (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas:** livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.
- CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
- DEWEY, J. (1859-1952). **Vida e Educação.** Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 6. ed. São Paulo:Edições Melhoramentos, 1967.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.In: Revista Em Aberto,Brasília,v.n.73p.11-161.jul.2001
- DEACON, R. & PARKER, B. A educação como sujeição e como recusa In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 11ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre, Meditação, 1998.



ISSN: 2175-5493

## VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

---

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alce: o social e o político na pós-modernidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. (pp.361-378). In: **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, v. 26, n.91 pp.337-712, Maio./Ago. 2005.