ISSN: 2358-8829

SIGNIFICADOS ACERCA DO BRINCAR: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maysa Araujo Correia Souza [1]
Janine Oliveira Cardeal Bomfim [2]
Lilian Bárbara Cavalcanti Cardoso [3]
Raquel Alves Sobrinho [4]
Simone da Costa Silva [5]

INTRODUÇÃO

Os significados atribuídos ao brincar são construídos historicamente e socialmente, refletindo as concepções de infância predominantes em cada época. Ao longo da história, a brincadeira infantil nem sempre foi valorizada, mas, nos últimos anos, tem conquistado maior reconhecimento, especialmente por sua importância para a educação e o desenvolvimento das crianças.

A relação da brincadeira com a educação tem sido uma temática bastante discutida no campo da educação infantil, seja pelo lugar que ele ocupa na vida da criança, seja pelo papel atribuído à brincadeira por certas tradições pedagógicas, seja pela sua relevância no desenvolvimento e sociabilidade da criança.

Atualmente, os documentos legais para a educação infantil estabelecem que o brincar é um direito da criança e por isso deve ser garantido nas instituições educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009) instituem

[1] Professora Mestre do Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, maysa.souza@cedu.ufal.br;
2 Professora Doutora do Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, janine.cardeal@cedu.ufal.br;
3 Professora Doutora do Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, lilian.cardoso@cedu.ufal.br;
4 Professora Doutora do Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, raquel.sobrinho@cedu.ufal.com.br;
5 Professora Doutora do Colégio de Aplicação Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, simonecostaufal@gmail.com.

as interações e a brincadeira como os dois eixos curriculares que devem nortear as práticas pedagógicas na educação infantil, enquanto a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), estabelece o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil.

No âmbito dessas discussões e com a experiência profissional, enquanto professoras de educação infantil de um Colégio de Aplicação que pertence a uma Universidade Federal, é necessário questionar: quais significados são atribuídos ao brincar historicamente e socialmente? Quais as implicações desses significados para a prática pedagógica? O que os teóricos do desenvolvimento infantil e da sociologia da infância apontam sobre a brincadeira infantil?

Abordar, investigar e aprofundar essas questões é fundamental para refletir sobre o lugar que o brincar tem ocupado nas instituições de Educação Infantil na atualidade, bem como para compreender as concepções de brincar que orientam os profissionais que nelas atuam e que influenciam a construção e a reprodução de determinadas práticas em seu cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral analisar os significados atribuídos ao brincar, a partir dos aspectos histórico-culturais, do desenvolvimento infantil e da sociologia da infância. Busca também refletir acerca desses significados do brincar e suas implicações para as práticas pedagógicas na educação infantil, considerando o que a legislação atual para a educação infantil estabelece em relação à brincadeira.

Os resultados dessa revisão de literatura apontam a relevância da brincadeira para a criança, seja no seu desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional/afetivo, seja na formação da sua identidade, seja na forma das crianças produzirem suas culturas próprias e singulares. Por este motivo, é essencial que ele seja um direito garantido nas instituições educacionais para a primeira infância.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura, com o objetivo de analisar os significados atribuídos ao brincar sob as perspectivas histórico-cultural, do desenvolvimento infantil e da Sociologia da Infância.

ISSN: 2358-8829

A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender e interpretar diferentes concepções teóricas sobre o brincar, considerando seus contextos históricos, sociais e culturais. Segundo Minayo (2012), essa abordagem privilegia a compreensão dos significados e das relações que constituem os fenômenos investigados.

Quanto ao procedimento metodológico, a revisão de literatura possibilita reunir, analisar e articular produções científicas relevantes. Conforme Rother (2007), a revisão narrativa permite discutir determinado tema sob uma perspectiva teórica ou contextual.

Dessa forma, a articulação entre essas escolhas metodológicas favorece a análise crítica das diferentes concepções sobre o brincar, contribuindo para a compreensão de suas dimensões sociais, culturais e desenvolvimentais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos estudiosos dos mais variados campos de conhecimento têm ressaltado em seus estudos a relevância da brincadeira e sua relação com a educação. Teóricos como Brougère (1998 a; 2008); Piaget (1990), Vigotski (2008), Wallon (2007) e Corsaro (2009) mostram em seus estudos a importância da brincadeira para a criança. Suas teorias convergem em alguns pontos e divergem em outros, contudo, o intuito dessa revisão de literatura não é comparar suas diferentes abordagens, mas sim, investigar alguns conceitos formulados por cada um desses pesquisadores, a fim de compreender os diferentes significados atribuidos ao brincar e relacioná-los à educação infantil.

Nesse sentido, Brougère (1998 a; 2008), colabora para a compreensão da evolução das concepções sobre o brincar como construções histórico-sociais, defendendo a brincadeira como um fim em si mesmo. Piaget (1990) destaca que ao brincar a criança integra novos conhecimentos, novas informações às suas estruturas cognitivas. Para Vigotski (2008), a brincadeira não é um momento predominante no desenvolvimento da criança, mas sim o principal. Wallon (2007) define o brincar como "uma finalidade sem fim" que não visa realizar nada além dela mesma. Já Corsaro (2009) investiga a compreensão dos processos sociais no grupo de brinquedo e nas culturas de pares das crianças.

O estudo tem como aporte teórico também os principais documentos legais para a educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

– DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que estabelecem a brincadeira como eixo curricular das práticas pedagógicas e um direito de aprendizagem e desenvolvimento.

É a partir desses referenciais teóricos que se pretende refletir e discutir a temática da brincadeira da criança e sua relação com a educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção histórica e social do brincar segundo Gilles Brougère

A relação entre a brincadeira e a educação é estudada por Brougère (1998a), que investiga os discursos estabelecidos historicamente entre esses dois elementos e defende a brincadeira como um fim em si mesmo, como um meio de inserção cultural, apropriação e criação da cultura lúdica infantil.

Segundo o autor, antes da revolução romântica há um pensamento de relacionar a brincadeira e a educação, que pode ser visto de três modos principais: como recreação, como artifício pedagógico e como suporte de uma atividade física. No primeiro caso, a brincadeira é vista como um relaxamento indispensável ao esforço geral, seja ele físico, intelectual ou escolar, concepção advinda de fundadores do pensamento ocidental, como o de Aristóteles. Nesse pensamento, a brincadeira é considerada como um repouso, em oposição ao trabalho, contrapõe-se ao sério e é considerada uma espécie de relaxamento, pelo fato de termos necessidades de descanso. Em segundo lugar, a brincadeira é compreendida como artifício pedagógico: exercícios escolares recebem o aspecto de brincadeira, para atrair, para seduzir a criança. Nesse caso, o interesse não é pela brincadeira enquanto tal, pois nessa concepção ela não tem um valor educativo ou pedagógico, mas o estudo deve assumir o aspecto de brincadeira para interessar a criança. Por último, a brincadeira foi concebida como lugar de uma educação física: a brincadeira como suporte de uma atividade física.

A partir do romantismo, surge um novo olhar sobre a criança, e consequentemente, sobre a função atribuída à brincadeira infantil. Esta por sua vez abandona sua relação com a frivolidade para se tornar uma educação natural. Contudo, de acordo com Brougère (2008), “não existe na criança uma brincadeira natural. A

ISSN: 2358-8829

brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura". (BROUGÈRE, 2008, p.93).

No final do século XIX, surgem novos discursos pedagógicos sobre o jogo e a brincadeira. Surge a noção de jogo educativo, que se opõe aos jogos livres das crianças. Muitos discursos em torno da brincadeira marcaram essa época, com o intuito de conciliar a presença dela com o objetivo educativo e de "adaptar o jogo às necessidades de uma pedagogia que rejeita o jogo espontâneo da criança". (BROUGÈRE, 1998a, p.123). O objetivo seria priorizar jogos e brincadeiras dirigidas, com objetivos pedagógicos determinados.

A expressão "jogo educativo" aparece como uma atividade escolar, um exercício, que recebe ares de jogo, que se desenvolve num contexto teórico que reconhece um valor educativo ao jogo enquanto tal, mas que continua a ser totalmente dominada pelo adulto. Enquanto isso, a brincadeira livre da criança, continuaria a ocupar o lugar de recreação, e só raramente seria considerado como trazendo uma contribuição positiva à tarefa educativa.

Brougère (1998a) distingue os sistemas que veem na brincadeira um suporte de aprendizagem e aqueles que o veem como preparação para a vida coletiva. Enquanto o primeiro pende para o lado das aprendizagens estruturadas, criando a noção de jogo educativo, outra visão permite favorecer a brincadeira livre, a qual permite que as próprias crianças se organizem, privilegiando sua autonomia, socialização e sociabilidade, à medida que resultam de múltiplos contatos livremente escolhidos. Neste segundo caso, a brincadeira é considerada como um fim em si mesma, como uma aprendizagem para a vida coletiva, mas sem apresentar aquela preocupação de antecipar as futuras aprendizagens por meio de jogos educativos ou outro jogo controlado, mas sim, relacionado à ideia de que outras aquisições como, aptidão para comunicar-se, respeito pelo outro, aceitação das restrições da vida coletiva e autonomia são essenciais antes de se chegar ao ensino fundamental.

Para Brougère, o lugar que a brincadeira ocupa na instituição escolar, indica a finalidade dessa instituição e permite constatar qual o modelo de educação infantil vigente: se um modelo voltado para as aprendizagens ou para a integração da criança a uma comunidade social, considerada como "uma preliminar a toda aprendizagem estruturada" (BROUGÈRE, 1998a, p.184).

ISSN: 2358-8829

A brincadeira nas teorias do desenvolvimento de Jean Piaget, Vigotski e Wallon

Teóricos como Piaget (1990), Vigotski (2008) e Wallon (2007), em diferentes contextos históricos e a partir de distintas perspectivas teóricas, desenvolveram estudos que evidenciam a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil.

De acordo com Jean Piaget, ao brincar a criança integra novos conhecimentos, novas informações às suas estruturas cognitivas. Ele classificou os jogos infantis[6] em três classes sucessivas e complementares: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos com regras. Há ainda os jogos de construção que, segundo o teórico, não constituem uma categoria situada no mesmo plano dos outros, mas é uma "transição entre os três e as condutas adaptadas." (PIAGET, 1990, p.144).

Os jogos de exercício, que caracterizam as condutas animais, são os primeiros a aparecer na criança, logo, constituem a forma inicial do jogo na criança. Suas ações não possuem propósitos práticos ou instrumentais, agem por agir, pelo prazer de exercitar suas habilidades motoras. Refere-se às condutas como "lançar, puxar um barbante, imprimir um impulso, encher ou despejar, ou mais tarde, dividir um todo e reconstruí-lo, etc." (PIAGET, 1990, p.151). Diferentemente dos jogos de exercício, os jogos simbólicos supõem a representação de um objeto ausente, mas imaginado, como por exemplo, uma criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel. Já os jogos com regras supõem relações sociais ou interindividuais. Essa categoria apresenta um novo elemento: a regra, que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas, como, por exemplo: as corridas, os jogos de bolas, cartas ou xadrez.

Piaget apresenta também os jogos de construção ou de criação, que **"**não caracterizam uma fase entre as outras, mas assinalam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada." (PIAGET, 1990, p.148), quando, por exemplo, a criança, em vez de representar um barco com um pedaço de madeira, constrói realmente um barco, escavando a madeira, plantando mastros, colocando velas e acrescentando-lhe bancos. Nesse caso, o significante acaba por confundir-se com o

[6] A nomenclatura de jogo é entendida aqui como sinônimo de brincar. Mantemos a expressão jogo, expressa na obra editada em português do Brasil.

próprio significado e o jogo simbólico com uma verdadeira imitação do barco. Segundo Piaget, os jogos de construção situam-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação.

Para Vigotski (2008), a brincadeira constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, caracterizada pela presença da situação imaginária e de regras de comportamento. Sua essência consiste na "realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados" (VIGOTSKI, 2008, p. 26). Segundo o autor, a situação imaginária contém regras próprias, construídas durante a brincadeira, assim como os jogos com regras envolvem elementos imaginários. Conforme afirma, "sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra" (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

A brincadeira também possibilita à criança atribuir novos significados aos objetos, distinguindo-os de suas funções concretas. Ao utilizar um cabo de vassoura como cavalo, por exemplo, a criança demonstra sua capacidade de representar simbolicamente a realidade, pois "a palavra 'cavalo', atribuída ao cabo de vassoura, significa: 'lá está um cavalo', ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra" (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Além de retomar experiências vivenciadas, a brincadeira permite à criança recriar situações sociais, não se limitando à imitação da realidade. Nesse sentido, Vigotski a considera "fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente" na criança, ressaltando seu papel na ampliação das capacidades infantis (VIGOTSKI, 2008).

Wallon (2007) também destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, compreendendo-o como uma atividade que possibilita à criança superar conflitos, compreender o meio em que vive e reconhecer-se como pessoa por meio dos papéis que representa. O autor contrapõe-se à concepção de brincadeira como simples distração, descanso ou relaxamento, definindo-a como "uma finalidade sem fim", pois "a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo" (WALLON, 2007, p. 56).

Para o autor, a brincadeira decorre da necessidade de a criança agir sobre o mundo exterior, constituído por pessoas e objetos, "para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo" (WALLON, 2007, p. 62). Dessa forma, brincar permite à criança explorar o ambiente, ampliar suas experiências e construir conhecimentos sobre a realidade em que está inserida.

ISSN: 2358-8829

Wallon ressalta que a brincadeira envolve satisfação e consciência da atividade de brincar, capacidades que se desenvolvem à medida que as funções motoras, afetivas e cognitivas amadurecem e a criança adquire a inteligência discursiva. Nesse processo, a maturação das funções físicas, psíquicas e afetivas, assim como a capacidade de representação, constitui um aspecto importante para o desenvolvimento da atividade lúdica.

O autor também destaca que as crianças reproduzem brincadeiras umas das outras, movidas pela necessidade de assimilar, agir e compreender o mundo exterior. Ao brincar, elas retomam situações vivenciadas e as reelaboram por meio da ficção, que permite transformar a realidade em experiências lúdicas. A imitação, entendida como uma forma inicial de representação, é seletiva e se dirige especialmente às pessoas que despertam interesse, admiração e envolvimento afetivo na criança, pois "dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto está ausente" (WALLON, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, Wallon (2007) defende que a brincadeira não deve ser suprimida pela imposição de comportamentos nem reduzida a uma atividade sem importância. Ao brincar, a criança mobiliza diferentes capacidades, como tomar decisões, fazer escolhas, assumir papéis e comunicar-se, ações que envolvem o desenvolvimento da representação. Assim, a brincadeira constitui uma experiência significativa para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento infantil em suas dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Corsaro, as brincadeiras e a cultura de pares: implicações pedagógicas

Corsaro retrata que por meio das brincadeiras as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa. Nesse sentido, a brincadeira é valorizada enquanto cultura de pares, que o autor denomina como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares." (CORSARO, 2009, p.32). A brincadeira é concebida pelo autor como uma forma de interação e de a criança produzir suas culturas próprias e singulares.

O pesquisador analisa exemplos de situações de brincadeiras de aproximação-evitação e de dramatização de papeis, refletindo sobre a importância de cada uma. Na

ISSN: 2358-8829

primeira situação, geralmente a estrutura da brincadeira envolve acumulação e liberação de tensão e as crianças são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. As crianças partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

Já na segunda situação, das brincadeiras de dramatização de papeis, as crianças não simplesmente imitam modelos adultos (como muitos pesquisadores enfatizam), mas principalmente elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder. Os jogos de papéis permitem que a criança faça experiências sobre o comportamento de pessoas da sociedade, sobre comportamentos de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero. As observações realizadas por Corsaro mostram que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças, que nem sempre aceitam esses estereótipos, mas os desafiam e refinam.

Segundo o autor, a brincadeira de papéis é desenvolvida pelas crianças já aos dois anos de idade, e a maior parte dos jogos de papéis entre dois e cinco anos é sobre expressão de poder. Em um exemplo de brincadeira de jogo de papéis, relatado e analisado por Corsaro, por meio do episódio intitulado por ele de “Dois Maridos”, é possível perceber em um determinado momento da brincadeira duas crianças assumindo os papéis de gatinhos, engatinhando e miando como gatos, enquanto outras duas crianças assumem os papeis de marido e mulher e expressam sua autoridade sobre os gatinhos por meio de imperativos com entonações fortes e acompanhados por gestos, como: *“Gatinho, você não pode entrar neste quarto!”* Ou *“Saiam! Vão para o quintal!”*. Corsaro chama a atenção para o comportamento dos gatinhos, que durante o episódio, demonstram resistência e mau comportamento, subindo na cama e derrubando no chão um prato que está sobre a mesa. Segundo o autor, em muitos episódios de jogo de papéis os subordinados (crianças ou animais de estimação) frequentemente se comportam mal, fazendo o contrário do que lhes é dito para fazerem, expressando assim que elas “querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas”. (CORSARO, 2009, p.39).

ISSN: 2358-8829

Outro ponto que o episódio "Dois Maridos" traz refere-se aos estereótipos de gênero que são expressos no momento em que marido e mulher decidiram que a casa precisava de uma limpeza e um dos meninos que assume o papel do marido, arrasta os móveis enquanto a menina, no papel de esposa, limpa o chão e elogia o marido: *"Você é um homem prestativo, Bill!"*, *"Você é um homem forte!"* Corsaro analisa ainda na sequência deste jogo de papéis, um outro momento da brincadeira na qual o menino que está no papel de gatinho decide que não quer mais ser um gato e aceita a sugestão do amigo de ser também um marido e cantam juntos: *"Dois maridos, dois maridos!!"*. Porém, a menina que está no papel de esposa vê um problema: uma mulher e dois maridos, por isso, contesta: *"Não posso ter dois maridos porque tenho uma avó", "Não posso casar com dois maridos. Não posso casar com dois maridos porque amo eles"*. Enquanto os meninos dançam e comemoram os papéis de dois maridos, a menina "teve uma percepção sobre a complexidade das relações de papéis", pois ela sabe que "há alguma coisa errada nessa relação (pelo menos para os adultos de sua cultura)" (CORSARO, 2009, p.40).

Para Pedrosa e Santos (2009), quando a criança reproduz no jogo de faz de conta os papéis de gênero, "ela estaria se apropriando das representações sociais de gênero que circulam em seu grupo e, por meio das definições sociais de gênero, construindo a sua identidade" (PEDROSA E SANTOS, 2009, p.53). De certa forma, a criança enquanto reproduz os elementos da cultura, os apreende e legitima, ela leva para a situação da brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços de interação. As autoras comentam que, nesse episódio retratado por Corsaro, o fato de Rita sentir-se desconfortada com a ideia de ter dois maridos não parece estar relacionado ao conteúdo da brincadeira, mas ao rompimento, a quebra, de um valor cultural, pois ela sabe que em sua cultura a cada mulher deve corresponder um único marido. Logo, por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas as significações aprendidas, como também se apropria, transformando-as em ação.

Situações de brincadeiras como as analisadas por Corsaro também são identificadas muitas vezes no cotidiano das instituições de educação infantil e, por isso, profissionais que atuam com as crianças nessa etapa da educação básica precisam ter o olhar atento e a escuta ativa. O direito ao brincar deve ser assegurado nas instituições educacionais destinadas à primeira infância, reconhecendo a brincadeira como uma experiência essencial ao desenvolvimento e às formas de expressão das crianças.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar os significados atribuídos ao brincar, a partir dos aspectos histórico-culturais, do desenvolvimento infantil e da sociologia da infância.

Os resultados dessa revisão de literatura demonstram como as concepções e significados acerca da brincadeira foram sendo construídas historicamente. O brincar já foi compreendido como lazer/recreação, suporte de uma atividade física, recurso didático e como um fim em si mesmo. Os teóricos que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil destacam o papel da brincadeira e sua importância para a criança. Entender cada um desses significados atribuídos ao brincar é fundamental, uma vez que a visão de brincadeira que o educador possui é que irá nortear sua prática pedagógica nas instituições de educação infantil e determinar o lugar que o brincar irá assumir nesses espaços.

Na concepção de brincadeira como recurso didático e como recreação, o brincar livre da criança não tem valor pedagógico, não tem muita importância e se resume aos momentos de "recreio", diferente da visão do brincar como um fim em si mesmo, na qual a atividade livre é a principal e possui dentre as finalidades, a preparação para a vida coletiva, para as vivências culturais da criança, permitindo que as próprias crianças se organizem e assumam diferentes papeis. O papel do educador nessa última visão é fundamental, na medida em que não apenas observa as crianças brincarem, mas também prepara o ambiente, participa da brincadeira junto com elas, incentivando, estimulando, criando novos desafios e intervindo quando necessário. Nessa perspectiva, o professor organiza o espaço, disponibiliza os materiais e tempo para que a brincadeira ocorra de fato e de direito.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das reflexões no campo educacional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, que valorizem as brincadeiras infantis e respeitem o direito da criança de brincar, possibilitando-lhe estabelecer relações por meio das brincadeiras e construir suas próprias culturas, singulares e particulares.

Palavras-chave: Brincar, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB**. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, G**. Brinquedo e Cultura.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G**. Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 a

BROUGÈRE, Gilles**.** A criança e a cultura lúdica. ***Rev. Fac. Educ***., vol.24, n.2. 1998 b.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1990. (Traduzido da terceira edição, publicada em 1964 na Suíça).

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de GIS**. Nº08. Publicada em Junho de 2008. ISSN: 1808-6535. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). Disponível em: www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.htm. Acesso em Outubro de 2026.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner; revisão técnica de Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1965/2007.