

## O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia<sup>1</sup>

*Claudia Barbosa*<sup>2</sup>

*Tânia Ramos Fortuna*<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta pesquisa sobre concepções de alunas formandas de Licenciatura em Pedagogia em relação à brincadeira livre na sala de aula de Educação Infantil. Os achados contribuem para fazer avançar a compreensão sobre a posição dos professores a respeito, apontando lacunas na formação lúdica realizada na universidade e dificuldades próprias dos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil em relação a essa prática. Mais amplamente, levam a refletir sobre a ambiguidade da situação da brincadeira na Educação e no próprio currículo de formação de professores, tão propalada e, ao mesmo tempo, nela raramente presente.

**Palavras-chave:** Brincadeira livre na sala de aula. Educação infantil. Formação lúdica docente. Licenciatura em pedagogia. Brincar.

<sup>1</sup> Este artigo tem por base a pesquisa “Brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil: o que pensam as formandas da Pedagogia?”, realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ambas agradecem à Leda de Albuquerque Maffioletti, por estimulá-las a trabalharem juntas neste estudo.

<sup>2</sup> Pedagoga. Agente Institucional na Fundação de Proteção Especial do Estado do Rio Grande do Sul. Endereço eletrônico: claudinhabarbossa234@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora Geral do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” (www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar). Endereço eletrônico: tania.fortuna@terra.com.br

## Free playing in the preschool classroom: views from undergraduate students of Teaching Degree in Pedagogy

**Abstract:** This article presents research about the view of undergraduate students of Teaching Degree in Pedagogy concerning free playing in the preschool classroom. The findings contribute to advance an understanding of the position of teachers about this, pointing at some gaps in the ludic training carried out at the university and the intrinsic difficulties of the institutions of Children's Education in relation to this practice. More broadly, it leads us to reflect about the ambiguity of the playing situation in Education and in the teachers' training curriculum itself, so much publicized and, at the same time, so rarely present in it.

**Keywords:** Free playing in the classroom. Children's education. Ludic teaching training. Teaching degree in pedagogy. Playing.

### Introdução

O brincar é, por princípio, um fenômeno que comporta múltiplas dimensões. Seu estudo confirma isso amplamente: das relações passíveis de se estabelecer entre temas como ludicidade, infância e cultura, conforme a área de conhecimento em questão, seja Psicologia, História, Biologia, Educação ou outra, decorrem inúmeras perspectivas.

O presente artigo detém-se nas relações entre o brincar e a Educação, a partir de um recorte específico, qual seja, o da brincadeira livre dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil.

A brincadeira livre dentro da sala de aula é muitas vezes considerada como dispensável devido à bagunça, movimentação e desestruturação da sala, tanto com relação à organização física do espaço, quanto em relação ao trabalho pedagógico e às interações das crianças. Essa posição é assumida pelos adultos, sejam eles professores ou demais educadores da instituição, sejam eles pais ou demais responsáveis pelas crianças. Até mesmo as crianças, muitas vezes, mostram-se desorientadas ante essa possibilidade, reclamando que isso não é próprio da escola. Contudo, inúmeros autores destacam que o brincar de forma livre, especialmente para a criança pequena, proporciona interações com seus pares, adultos e objetos de forma prazerosa e enriquecedora, proporcionando-lhe diferentes possibilidades de aprender e desenvolver-se.

Diante dessa contradição, empreendemos uma pesquisa sobre as concepções de alunos de Licenciatura em Pedagogia sobre a brincadeira livre dentro da sala de aula de Educação Infantil, com o objetivo de compreender por que as práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas não parecem corroborar estudos que evidenciam a importância da brincadeira livre para essa faixa etária.

Por meio de estudo de caso de um curso de Licenciatura em Pedagogia, a pesquisa coletou seus dados através da técnica de grupo focal, desenvolvida em um encontro com quatro de suas alunas, que aquiesceram ao convite para participar da investigação. Todas elas haviam realizado seus estágios curriculares em instituições de Educação Infantil e eram formandas na ocasião.

Confirmando o que preconiza Gatti (2005, p. 11), para quem o grupo focal “é uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, [...] restrições, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão [...]”, na conversação que o encontro provocou, devidamente filmado e gravado, cada uma das participantes pôde discorrer sobre suas concepções de brincar, de brincadeira livre na sala de aula, e também sobre a formação acadêmica que estavam concluindo. Seus depoimentos efetivamente contribuem para fazer avançar nossa compreensão sobre a posição dos professores em relação ao brincar livre na sala de aula de Educação Infantil, apontando lacunas em sua formação lúdica na universidade e dificuldades próprias dos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil em relação a essa prática. Mais amplamente, os achados do estudo colocam em evidência a ambiguidade da situação da brincadeira na Educação e no próprio currículo de formação de professores, tão propalada e, ao mesmo tempo, nela raramente presente. Neste artigo, apresentamos os principais resultados desta investigação, refletindo sobre seus possíveis significados a partir do diálogo com outros estudos que também põem em relação a ludicidade e a Educação sob a perspectiva do papel da brincadeira livre na Educação Infantil e da formação lúdica docente.

## **Brincadeira livre na sala de aula: como e por quê**

Brincar, brinquedo, jogar e jogo não são termos fáceis de conceituar, e talvez não seja mesmo desejável fazê-lo de forma rígida e estanque. Uma definição pontual não é possível, pois são muitas as variáveis e abordagens abrangidas pelo uso destes termos. Além disso, a dinamicidade própria da atividade lúdica à qual tais palavras remetem requer outra racionalidade, diferente da forma canônica, que escoima o conhecimento de vitalidade e paixão. O certo é que a brincadeira, para ser compreendida, requer um conhecimento que procure captar o movimento que ela supõe.

Tal dificuldade, porém, longe de liberar-nos da revisão da literatura a respeito, impele-nos energicamente a realizá-la, buscando, precisamente, captar o pensamento que se põe em contínuo movimento quando o assunto é brincar.

Contudo, para não nos dispersarmos nas filigranas conceituais do campo lúdico, repetimos, aqui, a posição adotada alhures (ver, por exemplo, FORTUNA, 2011b), sob a influência de Sutton-Smith (1996, 1997): é o caráter total do jogo o que realmente deve ser investigado, concordando com ele em relação à afirmação de que o ato de se concentrar nas diferenças entre essas categorias expressivas pode produzir mais obscuridade do que revelação. Daí que, neste texto, adotaremos, sem demasiado rigor, os termos jogo e brinquedo, e brincar e jogar, fixando-nos naquilo que eles têm em comum.

Para Vygotsky (1991), por exemplo, o ato de brincar e o próprio brinquedo surgem no desenvolvimento infantil para satisfazer certas necessidades e de acordo com a maturação das crianças. Durante a brincadeira, a tensão entre o que ela quer realizar e aquilo que consegue fazer, de acordo com as suas capacidades, é resolvida na ação de brincar. Segundo o mesmo autor, “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (1991, p. 106).

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 183) complementam esta ideia dizendo que brinquedo é “[...] qualquer coisa: o próprio corpo, o

corpo do parceiro da brincadeira, um objeto qualquer [...] é a ação lúdica que define alguma coisa como um brinquedo”.

Ao insistir que a criança pode transformar qualquer objeto em brinquedo, Pereira (2005, p. 19) explica que “[...] uma das mais importantes maneiras que ela tem de se relacionar com o mundo, para, assim, apreendê-lo e compreendê-lo, é o brincar”.

Leontiev, fazendo coro ao que Huizinga (1993) e Caillois (1990) já apregoavam, enfatiza a dimensão processual do brincar, em detrimento da ênfase no resultado ou produto:

[...] o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em *fazer*, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer”.

Por isso, nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira (LEONTIEV, 1998, p. 123).

E, quando Pereira (2005, p. 21) afirma que é a vontade que dá início ao brincar, ou seja, que “ninguém brinca por obrigação, daí ser ele uma atividade voluntária”, é de novo Huizinga quem por certo o inspira, pois fazer algo por conta própria e relação livre com o mundo são aspectos subjacentes à sua definição:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Segundo Caillois (1990) é precisamente essa liberdade de ação do jogador, essa margem concedida à ação, aquilo que é essencial do jogo, e explica, ao menos em parte, o prazer que ele suscita.

Piaget (1978), por seu turno, também realça o papel ativo que o jogo garante ao jogador, entendendo-o como forma de manipular o mundo externo para assimilá-lo, de sorte que cumpre uma função imprescindível para o intelecto e mantém-se sempre presente no comportamento humano.

Quanto à liberdade, Bally (1986) afirma que a vida humana necessita, para seu desenvolvimento, de um espaço de liberdade “eternamente mantido”: trata-se de uma espécie de território protegido, no interior do qual é possível brincar, crescer e aprender e, por conseguinte, amadurecer. Somente gozando a dupla situação de liberdade e proteção se faz possível a atividade lúdica, atividade essa que no ser humano, diferentemente de outros animais, cuja brincadeira se confunde com a juventude, alonga-se por toda a sua vida.

Bem se vê que, mesmo em uma rápida incursão pelo campo teórico do brincar, a liberdade se destaca como seu apanágio. Como observa Smith (2006), a liberdade é o etos do brincar. Por outro lado, a dimensão regulamentada nele também desponta, ainda que, frequentemente, suas regras sejam implícitas e muito dinâmicas, mudando conforme o curso da própria brincadeira.

Tem, pois, sentido referirmo-nos ao brincar como “uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, mas, ao mesmo tempo, regulamentada. É meio de superação da infância, assim como modo de constituição dessa etapa” (FORTUNA, 2011a, p. 9). É brincando que as crianças vão se apropriando do mundo que as cerca, suas culturas e representações de situações vividas e, dessa forma, aprendem e desenvolvem-se.

Porém, mesmo que a liberdade seja intrínseca ao brincar, há um tipo de brincadeira que pode ser identificada como especificamente livre, sem risco de ser redundante em sua denominação. É aquela que, segundo Wenner, é a própria criança quem inicia e cria, e na qual

[...] as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades

e papéis – aderem ao jogo de “tentar”, ao desafio do novo, exercitando a flexibilidade e a capacidade de lidar com o inusitado. Além disso, ao brincar, expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos (WENNER, 2011, p. 30).

É bem verdade que toda brincadeira, para ser conceituada como tal, requer a adesão espontânea de seu sujeito. Qual seria, então, o sentido de uma tipologia que acentuasse essa característica do brincar, distinguindo-o de suas demais formas? Nesse brincar livre, diferentes aspectos e situações vivenciados ou presenciados por seus sujeitos emergem espontaneamente, e vão sendo explorados e elaborados ludicamente, sem que outrem a conduza diretamente.

Também denominada de brincar espontâneo, a brincadeira livre tem sido compreendida por muitos educadores, sobretudo na Europa Ocidental, como o eixo de um currículo ideal para a Educação Infantil, segundo relata Smith (2006). Tal posição, explica o autor, é sustentada por argumentos provindos de diversos campos teóricos, como a psicanálise e a biologia evolutiva, por exemplo, mas também das próprias transformações sociais e econômicas, que permitiram não somente identificar as crianças como um grupo distinto, com necessidades específicas, mas torná-lo um objeto de estudo singular, de interesse científico.

O que Corsaro (2011, p. 15) declara a seguir não somente corrobora essa perspectiva, como vai além: “[...] o brincar espontâneo é importante para a aprendizagem das crianças na pré-escola e para sua preparação para a pedagogia mais estruturada do ensino fundamental”.

Entretanto, se tudo o que foi exposto acima reafirma a importância do brincar, enaltecendo sua dimensão livre, não significa que a brincadeira livre seja livre da participação do adulto, e, particularmente no contexto da Educação Infantil, do educador.

Ora, a brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe precisamente condições que somente um educador, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar.

## O papel do adulto na brincadeira: intervir ou assistir?

São muitas as responsabilidades do adulto encarregado de mediar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nas escolas de Educação Infantil. Cuidados de saúde, higiene e desenvolvimento integral fazem parte da rotina nestes espaços educativos, o que exige a adoção de uma postura conectada com os interesses e necessidades das crianças atendidas. Além do mais, como diz Corsaro (2011, p. 15), “através da observação cuidadosa das brincadeiras das crianças, os professores podem documentar sua aprendizagem”.

Mas, se observar atentamente é um dos papéis do educador em sua prática pedagógica, do qual decorre o planejamento de suas ações e a avaliação de seus alunos, ele também não é suficiente, pois não basta assumir o papel de espectador passivo das brincadeiras das crianças. Como já afirmamos anteriormente, é preciso mais:

Assim como a interação criança-criança na brincadeira é fundamental, também é importante a interação da criança com o educador. A presença do educador é agregadora e estimulante. Brincando junto, o educador infantil mostra como se brinca, não só porque assim demonstra as regras, mas também porque sugere modos de resolução de problemas e atitudes alternativas em relação aos momentos de tensão. (FORTUNA, 2011a, p. 10).

A bem da verdade, muitas são as aprendizagens resultantes das brincadeiras livres oportunizadas no espaço da sala de aula da Educação Infantil. As interações entre as crianças são riquíssimas, animadas, e, com a participação docente, podem fluir melhor e tornarem-se ainda mais prazerosas e deflagradoras de novas descobertas, para todos.

Por isso, acreditamos que, “sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio.” (FORTUNA, 2013a, p. 34). Se não é o caso de intervir fazendo correções ou definindo rigidamente como as crianças devem agir, a postura do educador também não resume a “deixar brincar”, como se essa atividade não fosse importante.



Há que se considerar que oportunizar espaços para o livre brincar das crianças pequenas exige preparação e organização, tanto na distribuição do mobiliário e de materiais, quanto nas intervenções que possam problematizar a brincadeira, o que não é pouca coisa. Segundo Heaslip (2006, p. 129):

Estruturar a provisão do brincar, ou, seja lá como for que chamemos a intervenção adulta, não significa determinar o que e como as crianças vão brincar. Ao contrário, significa que o adulto precisa assumir a responsabilidade de oportunizar e promover situações que permitam que coisas aconteçam – coisas apropriadas em termos desenvolvimentais e sociais não apenas para as crianças, coletivamente, mas para cada uma delas, individualmente.

Mas, como sustenta Barbosa (2011, p. 73), “não bastam espaços, materiais e repertórios adequados”, haja vista que “há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade”.

Ademais, quando a brincadeira livre está presente na sala de aula, sendo proporcionada por um educador preocupado em garantir a legitimidade dessa atividade como potencializadora de desenvolvimento e de aprendizagens para as crianças pequenas, há planejamento, há objetivo. Esse planejamento reflete a intencionalidade pedagógica do educador – se bem que essa seja uma intencionalidade aberta, que concilia seus desejos e intenções com o que advém da interação com os desejos e intenções dos alunos (FORTUNA, 2000).

Heaslip (2006, p. 125) observa que, “se a intervenção ocorrer cedo demais ou for excessivamente dirigida, ela destrói a descoberta. Se for tarde demais [...] valiosas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento podem ser desperdiçadas”.

Estar atento para fazer estas intervenções e problematizar as ações das crianças juntamente com elas, à medida que a brincadeira vai acontecendo, é uma premissa fundamental para promover e qualificar esse brincar. É desse modo que ele pode se tornar uma situação significativa de aprendizagem e desenvolvimento. Para que isso ocorra, o adulto deve

estar atento para mediar a brincadeira e reconhecer o momento mais conveniente para fazer intervenções que possam ser contributivas.

Entretanto, uma pergunta se impõe: como o educador se torna capaz de compreender a importância de brincar e de promover o brincar livre, encontrando um lugar para si nele?

### **A formação lúdica docente**

Uma primeira questão a admitir é que o educador não nasce educador, ou “vira” educador de uma hora para outra, após fazer uma formação específica para isso. Os educadores formam-se educadores ao longo de sua vida profissional, escolar, universitária e pessoal, da qual as situações de ensino e, mais especificamente, aquelas referentes ao ensino universitário de saberes relativos à sua prática profissional, compõem apenas uma parte dessa formação. Sendo assim, qualquer busca de resposta à pergunta acima passa, necessariamente, por levar em conta as experiências de vida mais amplas dos educadores, que também participam de modo decisivo de sua formação. É a partir delas que eles interagem com os saberes profissionais, adquiridos tanto durante a sua formação inicial para a profissão, quanto em atividades de formação continuada.

Exemplo disso é o desejo de ser educador, que, muitas vezes, começa na infância: ele sofre influência do desejo de outros educadores, com os quais esse educador, ainda criança, conviveu, e que, quem sabe, o contagiaram com o seu próprio desejo de ser professor. Por outro lado, esse desejo também pode ter sido gestado nas brincadeiras infantis de escola, nas quais, brincando, aquela criança já adquiria experiência como educador, ao mesmo tempo em que dava início, brincando, à sua formação docente. Particularmente em relação à sua formação lúdica docente, ela pode ter começado e ter sido reforçada através da vivência de episódios de aprendizagem lúdica, quer na escola, quer na universidade, quer, ainda, em situações informais de formação.

Com essa observação é possível perceber aquilo que temos afirmado insistentemente (FORTUNA, 2005, 2011b, 2013b): o jogo possui um

modo peculiar de saber que é, também, um modo de ser. Isto significa que quem joga não somente revela habilidades, dificuldades, temores e desejos, mas, sobretudo, torna-se quem é. Portanto, pode-se afirmar, desde já, que brincar forma.

Vê-se, pois, que a dimensão lúdica está presente até mesmo nos primórdios da formação do educador, atuando de modo decisivo para torná-lo um educador capaz de brincar e de valorizar o brincar. Se, linhas atrás, concluímos que a brincadeira é extremamente formativa para a criança, agora podemos reconhecer seu papel formativo também para o educador.

Em pesquisa realizada por Fortuna (2011b) com um grupo de educadores que se distinguiam dos demais pelo fato de colocarem a brincadeira no centro de sua prática pedagógica, caracterizando-se, então, como educadores que brincam, ficou claro o quanto esses educadores não nasceram sabendo como brincar com seus alunos na escola; ao contrário, essa capacidade é resultante de uma longa e complexa formação. Seu modo de ser lúdico resulta de uma condensação de experiências que ultrapassam a formação universitária, embora a abranjam também.

Porém, como a pesquisa concluiu que o saber lúdico é essencialmente vivencial e a formação universitária é essencialmente teórica, ficou fácil entender porque ele está praticamente ausente na formação obtida no ensino superior. Ele só aparece naquelas modalidades de ensino-aprendizagem que prestigiam a interação e a vivência, entrelaçando-se organicamente ao restante da formação. Eis, aqui, uma importante pista para compreendermos os achados de nosso estudo sobre a brincadeira livre na sala de aula de Educação Infantil, como se verá a seguir.

Mas, antes, é preciso considerar outra questão em relação à formação lúdica docente: se não é difícil convencer os educadores sobre a importância do brincar para o desenvolvimento, o mesmo não pode ser dito em relação à aprendizagem. Não é nada fácil convencê-los de seu papel ativo em relação ao brincar, da mesma forma que explicar-lhes as peculiares e muito estreitas relações que a brincadeira mantém com a aprendizagem. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e

estudar, dissociando sua tarefa pedagógica da brincadeira, ou, no extremo oposto, pedagogizando a brincadeira, a ponto de didatizá-la (FORTUNA, 2000, 2013a). Este foi um dos achados a que chegou outra pesquisa, desta feita sobre o que pensam os professores a respeito da brincadeira e suas relações com a educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003). Muitos deles queixavam-se de sentirem-se negligentes ou pedagogicamente omissos quando não atuavam de forma diretiva sobre o brincar.

Também Neitzel (2012) pesquisou as concepções docentes sobre brincadeira e aprendizagem. A pesquisadora observou que as professoras de Educação Infantil investigadas reservavam à brincadeira um lugar fragmentado na rotina escolar, configurando-se como tempo de recreio infantil ou de uso de brinquedos e jogos no início ou final do período de aula. A maioria das professoras restringiu-se a caracterizar seu papel nos momentos do brincar como sendo o de solucionar possíveis conflitos entre os alunos.

Retomaremos este tema mais adiante, quando refletirmos sobre o que revelaram os sujeitos de nossa pesquisa a respeito de sua formação em relação ao brincar livre.

## **Os procedimentos de coleta de dados**

A pesquisa presentemente relatada, tal como já mencionamos no início do artigo, coletou seus dados através da técnica de grupo focal, em que uma de nós, atuando como mediadora, estimulou uma conversa informal na qual os participantes discorreram livremente sobre o tema do brincar livre na sala de aula de Educação Infantil.

Na primeira etapa do encontro a conversa transcorreu a respeito das impressões que cada uma das participantes do estudo tinha sobre o brincar em suas vidas, podendo exemplificar com situações de infância e de vida adulta, assim como em relação aos seus estágios curriculares. Em um segundo momento, solicitamos que explanassem a concepção que tinham sobre a brincadeira livre dentro da sala de aula, suas experiências de estágio envolvendo-a e o entendimento que tinham a respeito no contexto da Educação Infantil.

O encontro, filmado com máquina digital, ocorreu em uma sala de aula do Curso de Licenciatura em Pedagogia frequentado pelas alunas, com duração aproximada de uma hora e quinze minutos.

Além da videogravação e de sua respectiva de gravação, o material de pesquisa constituiu-se de um breve questionário com dados informativos, preenchido individualmente pelas quatro alunas formandas de Licenciatura em Pedagogia, que nele também indicaram o codinome mediante o qual seriam identificadas na investigação, a fim de garantir seu anonimato. Os nomes escolhidos foram Paola, Clara, Fernanda e Alice. Um Termo de Consentimento Livre e Informado também foi firmado com cada participante da pesquisa.

Eis, a seguir, nossa análise das falas dos sujeitos da pesquisa. Postas em diálogo com autores do campo teórico do brincar, permitem-nos levantar hipóteses explicativas, ainda que de forma exploratória, para a posição tão desvantajosa da brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil.

## **Análise e discussão dos resultados**

### *Concepções sobre o brincar e a brincadeira livre*

Ante a solicitação de que apresentasse suas concepções acerca da brincadeira livre na sala de aula de Educação Infantil, Paola assim se exprimiu, condensando, com sua fala, o que disseram as demais participantes:

Paola: Brincadeira livre, eu entendo que é quando a criança, no contexto de escola de educação infantil, na sua turma, ela tem a possibilidade de escolha. Ela vai, entra na sala e escolhe.

Um consenso entre elas foi o de que a brincadeira livre é caracterizada pela possibilidade de escolha por parte das crianças quanto aos objetos com os quais desejam interagir.

Fernanda – a única do grupo formada no curso de Magistério –, cuja experiência em sala de aula com crianças pequenas provém

de uma escola particular que prioriza a brincadeira e as escolhas das crianças, acrescentou que reorganizou a sala onde realizou o estágio obrigatório. Assim, as crianças poderiam escolher entre brincar de casinha, pinturas, jogos, ou outras atividades. Seu depoimento deixou entrever que foi fora do ambiente universitário que ela constituiu um olhar mais cuidadoso em relação aos espaços de brincar em sala de aula, o que a levou a preocupar-se, em seu estágio curricular, em estruturá-lo para proporcionar um trânsito mais qualificado entre as brincadeiras e as demais atividades escolares.

Tal como uma das conclusões daquela pesquisa citada linhas acima (FORTUNA, 2011b), sobre os professores que reconhecidamente promovem jogos e brincadeiras em suas práticas docentes, fica aqui evidente o quanto o saber lúdico que se converte em prática pedagógica lúdica provém de experiências boas com o brincar e, que a formação inicial para o magistério em nível médio pode desempenhar um importante papel em sua constituição.

Além disso, percebemos que a concepção de brincadeira livre das participantes deste estudo restringe-se à liberdade de escolha das crianças. Mas, ainda que não tenham se referido às relações entre a brincadeira livre, o desenvolvimento e a aprendizagem, elas associaram essa brincadeira como facilitadora de avanços na capacidade de autonomia das crianças, o que de fato é uma aprendizagem possível, entre tantas outras que ela pode proporcionar. Afinal, como assevera Wenner (2011, p. 28), “brincadeiras livres são fundamentais para adaptação social, controle do estresse e construção de habilidades cognitivas e capacidade de solucionar problemas”. Ou seja, são aprendizagens importantes e necessárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas. Contudo, não houve consenso quanto ao lugar dessa brincadeira nas instituições de Educação Infantil.

Clara, por exemplo, afirmou não ver muito sentido nessa proposta. Relembrando-se de sua infância, quando a brincadeira estava restrita à hora do pátio, disse que não achava isso ruim, já que gostava de realizar as tarefas desenvolvidas na sala de aula, como as atividades de desenhar ou ler.

Por meio dessas afirmações percebemos aquilo que na vida cotidiana já transparece com vigor: a sala de aula, até mesmo da Educação Infantil, não é vista como lugar de brincar, e, sim, como lugar de aprender, como se estes termos mantivessem uma relação inexoravelmente antagonista. Como diz Kishimoto (2001, p. 238):

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar define-se então a função da educação infantil: estudar.

Essa lógica até pode ser justificável, já que, como temos dito, “[...] a desconfiança dos educadores em relação à brincadeira não é de todo infundada: ainda não está inteiramente demonstrado (e talvez nunca venha a ser) que as aprendizagens dentro do jogo estão a serviço de outras aprendizagens” (FORTUNA, 2013a, p. 32). Portanto, a dificuldade em avaliar as aprendizagens decorrentes da brincadeira pode ser uma das causas para que os educadores não promovam essa atividade no ambiente das salas de aula. Pensando bem, isso tem muito sentido, pois a pedagogia do brincar requer uma aposta, o que é um grande ato de coragem, que exige grande confiança no brincar. Nunca é demais lembrar que a pedagogia lúdica baseia-se na incerteza, que é própria do brincar, além de exigir uma autêntica revolução pedagógica, já que propõe novos papéis ao professor e ao aluno, bem como novos sentidos ao ensinar e ao aprender.

Mas as alunas investigadas, em suas falas, também evidenciaram o reconhecimento da brincadeira como um aspecto importante para as crianças, principalmente na faixa etária das que frequentam a Educação Infantil, como é o caso de Fernanda, a seguir:

Fernanda: Acho a brincadeira muito importante na Educação Infantil.

Elas explicaram que o espaço de brincar, em suas turmas do estágio curricular, era garantido na hora do pátio, embora também ocorresse em alguns minutos durante o período de chegada das crianças, estendendo-se até a hora do lanche, quando, então, as crianças escolhiam os jogos ou brinquedos. Fica nítido, aqui, o dilema entre o tempo e espaço de brincar e de aprender, também percebido na pesquisa de Neitzel (2012). As alunas, em nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que enfatizavam a importância do brincar para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças pequenas, pareciam desconhecer a relevância dessa atividade enquanto proposta pedagógica, tão bem fundamentada por teóricos e pesquisadores, e, provavelmente, muito propalada no curso de Licenciatura em Pedagogia.

#### *Dificuldades e dilemas para brincar com as crianças*

Outro consenso entre as alunas participantes da pesquisa encontra-se na afirmação de que as responsabilidades da professora, que são inúmeras, dificultam a interação delas com as crianças nos momentos em que estão brincando. Alice explicita bem essa dificuldade e sua preocupação com o tema:

adora, mas é porque eu realmente não consigo ter tempo pra isso. Alice: Eu acho que estou pecando como edu

Alguns dos motivos apresentados para não brincar com as crianças são, no caso de Alice, a falta de estagiárias ou monitoras para dividir as tarefas de rotina da escola. Já no depoimento de Clara, que estagiou em escola particular onde é funcionária ainda hoje e trabalha com a filosofia montessoriana, é a cobrança da escola quanto a uma série de atividades que devem ser realizadas com as crianças. Segundo Fernanda, como as atividades da sala de aula acontecem em grupos e a professora deve atendê-los, ela não consegue interagir com as que estão brincando entre si. Para ela, na hora do pátio, quando as crianças a convidam para brincar,



é o momento em que consegue inserir-se nas brincadeiras, perguntando para as crianças o que deve fazer para brincar com elas. Paola, por sua vez, aponta a falta de espaço adequado na sala de aula, além da resistência encontrada ao propor brincadeiras nesse ambiente, sendo essa objeção vinda das profissionais que atuaram com ela no estágio.

Sobre as razões para promover a participação do adulto nas brincadeiras livres das crianças em salas de escolas de Educação Infantil, Heaslip (2006, p. 127) assegura que “os adultos podem ajudar conversando com as crianças sobre suas escolhas, talvez até fazendo sugestões”, observando que “é surpreendente como é mais fácil para a criança fazer escolhas quando existe um contato corporal apoiador!”

Os motivos para não brincar com as crianças são variados e algumas vezes coincidem e se sobrepõem, mas, ainda assim, não podemos deixar de problematizar a questão. Em muitas situações, esses comportamentos são naturalizados nas escolas, como percebemos no depoimento de Clara: ela relatou que a forma de trabalhar das colegas estagiárias e das professoras, quando ingressou na escola, já era de não brincar com as crianças. Então, seguiu com a mesma postura, ou seja, a de não participar das brincadeiras que ocorriam mais livremente, na hora do pátio.

Seu depoimento leva-nos a refletir sobre o quanto é possível realmente “ser engolido pelo sistema” já na fase em que se está aprendendo a ser professor, haja vista a forte influência dos educadores mais experientes sobre os mais jovens, no contexto do trabalho.

Analisando a forma de reagir de Clara, quem faria diferente? Quando iniciamos nossa carreira profissional e ainda sem experiências relevantes e diferenciadas, nos espelhamos naqueles que ali estão, anos a fio, exercendo a profissão que também escolhemos. Afinal, como diz Nóvoa (2007, p. 31), se “é o diálogo com os outros que nos faz pessoas.”, então “é o diálogo com os colegas que nos faz professores”. Podemos, assim, compreender a postura assumida pela aluna diante das suas experientes colegas, em seu estágio curricular. Isso, todavia, não significa conformarmo-nos de que deva ser necessariamente assim.

Mas temos que reconhecer quão difícil é mudar o que está posto como sendo o jeito único e certo de fazer as coisas. Para isso, é preciso romper paradigmas e estruturas, o que pode ser deveras trabalhoso e desafiador. O certo é que, sem aporte teórico, sem estudo, nem preparo, sem conhecer um jeito diferente de exercer a docência, e, sobretudo, sem amparo, é remoto acreditar que algo mude em Educação.

Clara manifestou que, ainda assim, gostaria de participar mais desses momentos de brincadeira com as crianças, no que suas colegas a acompanharam:

Clara: Então eu fico assim, mas eu acho que eu deveria brincar mais com eles nesse momento de pátio.

Unanimemente, as alunas participantes da pesquisa admitiram que brincar com as crianças das suas turmas de estágio de Educação Infantil foi uma situação que pouco ou mesmo sequer ocorreu. Mas, durante a conversação proposta pela pesquisa, disseram que, ali, naquele momento, percebiam o quanto teria sido compensadora essa interação.

Paola chegou a declarar que, futuramente, quando atuar como professora titular de uma turma da Educação Infantil, pretende interagir com os pequenos nas brincadeiras que vier a proporcionar. Essa manifestação de Paola, assim como as das demais que também relataram, no curso da conversação, sentirem falta dessa cumplicidade e situação de troca com as crianças em um contexto de brincadeira livre, faz despontar uma esperança em relação à possível posição, mais vantajosa, que a brincadeira livre possa vir a ter em suas práticas pedagógicas. O certo é que foi ouvindo umas às outras e tendo que expor e sustentar sua posição, que a importância da brincadeira livre na sala de aula de Educação Infantil foi ficando mais clara para elas. Observe-se, porém, essas alunas eram formandas do curso de Licenciatura em Pedagogias. Não haveria mais oportunidade para situações de formação ou mesmo de discussão sistemática sobre o assunto no curso que estavam concluindo.

*Formação universitária sobre o brincar*

As quatro participantes afirmaram que a formação sobre o brincar recebida na Faculdade influenciou suas práticas. Entretanto, para três delas deveria haver mais aprofundamento quanto às questões do brincar e da brincadeira. As palavras de Alice ilustram essa reivindicação:

Alice: Eu acho que a universidade poderia proporcionar um pouco mais, algumas outras cadeiras, algumas outras disciplinas, oficinas, um suporte melhor pra que a gente pudesse levar [...].

Do que foi dito até aqui, fica a impressão de que faltou maior embasamento teórico e também prático sobre o brincar no curso de Licenciatura em Pedagogia. Isso, porém, não parece privilégio deste curso, pois, como assevera Kishimoto (2001, p. 244),

É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.

De toda forma, nossa percepção é que esse sentimento de incompletude sobre o conhecimento das teorias do brincar emergiu na conversação propiciada pela investigação. É como se, até então, esse conhecimento não tivesse feito falta. Talvez por não pensarem sobre o assunto durante suas práticas docentes, ou por considerarem, na época do estágio, que seus conhecimentos sobre o brincar dariam conta dos planejamentos e propostas pedagógicas que realizaram. Esse achado encontra apoio em Heaslip (2006, p. 123), para quem “as instituições de formação de professores não fornecem aos alunos, necessariamente, a ajuda e o apoio para esse papel de tanta exigência”. O fato é que as crianças são tão prejudicadas quanto os educadores, que, pouco preparados para abordar a brincadeira na escola, deixam de interagir da forma prazerosa

e significativa com seus alunos, perdendo a oportunidade de fortalecer vínculos e realizar aprendizagens que a brincadeira tão especialmente pode propiciar.

Entretanto, houve entre os sujeitos da pesquisa quem considerasse exagerada a ênfase do brincar durante a Licenciatura em Pedagogia, como Clara:

Clara: Pra mim influenciou bastante, e eu acho que, às vezes, é muito só brincar, só brincar, entende? [...] mas aqui eu acho que é demais [...].

Observe-se, porém, que, justamente ela, que considerou demasiada a abordagem do assunto durante o curso, revelou que, na escola onde trabalha e na qual realizou seu estágio obrigatório, as atividades dirigidas são muitas. Clara, na conversação, já se queixara de não ter tempo para realizar todas as atividades que lhe são exigidas, tendo contado que chegara ao ponto de optar por retirar a hora do pátio das crianças na tentativa de cumprir essas exigências. Mas não deixou de perceber que as crianças demonstravam necessitar de maior espaço para brincar, tendo exprimido um nítido desconforto ao ter de admitir isso às colegas do grupo de conversação.

Seu depoimento representa um grande estímulo para pôr em discussão a formação lúdica docente e o modo como ela é realizada na universidade, particularmente no currículo da formação inicial dos professores, levando-nos a questionar o papel da universidade na formação de professores capazes de brincar e de valorizar o brincar em suas práticas de ensino: estará esta função sendo cumprida? De que forma?

Já foi dito: o saber lúdico é um saber peculiar, que requer uma abordagem especial do ponto de vista da formação. Tal como a pesquisa sobre a formação lúdica docente constatou (FORTUNA, 2011b), tantas vezes mencionada neste texto, ele exige uma formação que proporcione uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, isto é, do ponto de vista do ser lúdico do professor, em sua condição de ser que brinca,

para, então, poder vir a espalhar-se por toda a sua vida, envolvendo, também, a sua prática profissional. Reiteramos, aqui, o que já propusemos em outros lugares (FORTUNA, 2005, 2011b): um dos princípios da formação na perspectiva lúdica é tomá-la, ela mesma, como um jogo, um quebra-cabeça com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isto implica “crer” no jogo para “entrar” no jogo da formação. Implica ver o espaço de formação – seja ela continuada, na forma de um curso breve ou uma reunião de estudos, por exemplo, seja ela uma disciplina no currículo das licenciaturas ou mesmo do pós-graduação – como um espaço de confiança. Exige, por conseguinte, confiança no jogo, o que comporta um grande desafio, pois o jogo é uma atividade imprevisível e arrebatadora.

Voltando aos achados da pesquisa ora relatada, Clara, com os olhos marejados, tentando explicar os motivos pelos quais decidira retirar a hora de pátio das crianças, disse que as atividades que deveria executar com a sua turma de alunos eram impossíveis de serem realizadas no tempo estabelecido para isso. Admitiu, inclusive, que eram atividades para oito horas de trabalho, ao passo que dispunha de apenas uma hora e meia para cumpri-las. Mais uma vez, o relato de Clara deixa à mostra a lógica altamente produtivista da escola, que atinge inclusive a Educação Infantil, pautando seu êxito pelo bom desempenho dos alunos na “corrida pelo conhecimento”.

A essa discussão, cabe acrescentar as observações de Hoffmann (1991, p. 93) sobre o fato de que muitas escolas particulares, “[...] preocupadas com os familiares, determinam rotinas estressantes, com muitas atividades, nem sempre adequadas ou de interesse das crianças”.

De fato, como aponta Barbosa (2011), nas últimas décadas, e com impacto mais forte em anos recentes, as propostas de Educação Infantil tem se deslocado do campo da socialização e da ludicidade para assumir um caráter vinculado à preparação para a escola e ao desenvolvimento da inteligência.

Como bem assinala Rocha, parece persistir como problema insolúvel, tanto na formação docente, como no dia a dia da prática

pedagógica, a relação entre os conhecimentos específicos e os objetivos mais amplos da Educação Infantil:

Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da educação infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e de pré-escola, pois, a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito (ROCHA, 2001, p. 32).

Mas não se pode ignorar que, ainda segundo Rocha (2001, p. 33), o que está em jogo na Educação Infantil são “[...] as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir”. Além disso, é preciso lembrar, como o faz Barbosa (2011, p. 38), que “a brincadeira é a forma específica do narrar das crianças pequenas”, por meio da qual ela aprende e se socializa, “realizando a grande tarefa dos seres humanos em sua pequena infância”.

O fato é que a investigação deixou mais evidente a contradição entre a importância da brincadeira e a dificuldade dos professores para abordarem-na na Educação Infantil, pondo à mostra as dificuldades que o próprio curso de Licenciatura em Pedagogia experimenta em relação à formação lúdica docente.

## **Conclusão**

Ficou claro, ao longo da pesquisa, o quanto as participantes mostraram-se despreparadas, ao término do curso superior, para propiciar o brincar livre em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Do contrário, todas elas teriam inserido em seus planejamentos semanais, durante o estágio obrigatório, um espaço privilegiado para o brincar espontâneo, dentro das salas de aula onde atuaram como educadoras.

Infelizmente – para elas e para as crianças das turmas com as quais elas trabalharam –, essa situação não aconteceu. As alunas da pesquisa não vivenciaram o prazer de descobrir junto com as crianças, de aprender com elas, de viver a alegria e o prazer do brincar dos quais esses pequenos necessitam, e que também nós, adultos que trabalham com a educação de pessoas, necessitamos para ser e para viver. São de Gutfreind as palavras a seguir, que assinalam com veemência o valor do brincar desde a tenra idade até a vida adulta:

Depois de brincar para sobreviver, a criança finalmente cresceu. Acedeu à bagunça da vida e está pronta para o que nunca está pronto: novos amores de gente e trabalho, aprendizagens, separações, reaprendizagens, reparações, reencontros, a vida. Subjetiva o suficiente, poderá se entregar, não ao alívio, mas a si, ao outro e à realidade. Poderá até privar com a felicidade, esse estado de alma ambivalente e também repleto de estados subjetivos. A criança escapou ao desamor, à simbiose, às dores da insuficiência pessoal e alheia. Agora já pode viver e até mesmo morrer tendo vivido. É só continuar brincando (GUTFREIND, 2011, p. 23).

Entre os tantos significados que podemos atribuir aos achados desta pesquisa, o mais grave deles, a nosso ver, é o fato de indicarem uma grande desconsideração em relação às necessidades das crianças, de seus interesses e de suas demandas específicas como sujeitos da Educação Infantil. Ao alijarem a Educação Infantil do brincar, mantendo-o à margem das atividades pedagógicas, e, mais especialmente, ao não incentivarem o brincar espontâneo, e, por conseguinte, as interações significativas entre as crianças e delas com o adulto responsável, as alunas formandas estudadas, que, a essa altura, já devem estar atuando como professoras de Educação Infantil, contribuem, talvez inadvertidamente, para reforçar um cenário de desrespeito à infância. Como denunciam Silveira e Abramowicz (2002, p. 62), “os profissionais que atuam na Educação Infantil, ao permitirem ou mesmo ao implantarem o processo de escolarização semelhante ao Ensino Fundamental, estão impondo à criança pequena a obediência a um tempo que não lhe é próprio”.

Mas há também uma centelha de esperança nas descobertas que fizemos sobre as concepções dessas alunas de Licenciatura em Pedagogia sobre o brincar. A inquietude que a conversação foi capaz de desencadear, sensibilizando-as para as práticas pedagógicas centradas na brincadeira, bem demonstra o que Nóvoa (2011) tem apregoado: a formação dos professores deve ser devolvida aos próprios professores. É preciso que eles mesmos tenham um papel principal, e não marginal, na aquisição da cultura profissional docente, até então ditada pela comunidade dos formadores de professores.

Por outro lado, a riqueza de seus *insights* durante a conversação indica que sua formação universitária estabeleceu uma base de compreensão sobre a infância, o brincar, e, em particular, o brincar livre, ainda que, talvez, rudimentar. Falta transformá-la em prática pedagógica, desenvolvendo mecanismos de resistência à própria acomodação e à adequação à lógica escolarizante que rege muitos dos estabelecimentos de Educação Infantil, fazendo frente às dificuldades impetradas pelo cotidiano. Por fim, o saber lúdico precisa ser não somente mobilizado, como, sobretudo, continuar em desenvolvimento.

Mas não imaginemos que basta incluir no currículo da formação inicial dos professores uma disciplina sobre o brincar: se a sua criação representa uma grande mudança de mentalidade e de procedimento em relação à formação de professores em relação ao tema, irradiando-se, inclusive, para as demais disciplinas do curso, isto não é ainda suficiente. O risco que se corre é a segregação do tema, condenado a ser abordado no único lugar autorizado para tanto, qual seja, a dita disciplina. Por isso, é imperioso que práticas inovadoras se solidarizem, tramando, nas entrelinhas, uma forte rede de sustentação para a promoção de uma autêntica mudança de concepção formativa no interior da universidade em relação à brincadeira. Do contrário, pode soar, como pareceu a uma das alunas investigadas na pesquisa, “que é brincar demais” no curso, sem que tal discurso acadêmico se converta efetivamente em compreensão e prática pedagógica centrada na brincadeira.



O certo é que os achados da pesquisa expressam, uma vez mais, a grande responsabilidade que temos, enquanto educadores, nos processos de constituição de conhecimento e de desenvolvimento integral das crianças pequenas. Eles apontam, igualmente, para nossa responsabilidade com o próprio desenvolvimento enquanto docentes em contínua e permanente formação.

### Referências

BALLY, Gustav. *El juego como expresion de libertad*. 4. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As crianças, o brincar e o currículo na Educação Infantil. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 36-38., abr./jun. 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (consultora). *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2015.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, Ana Maria A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Brincar, aprender, ensinar. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 181-203.

CORSARO, William A. Faz de conta: aprendizagem e infância viva. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 12-15, abr./jun. 2011.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). p. 147-164.

\_\_\_\_\_. A formação lúdica do educador. In: MOLL, J. (Org.). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 107-121.

\_\_\_\_\_. O lugar do brincar na educação infantil. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011a.

\_\_\_\_\_. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*. 2011b. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/35091>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês et al. *Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-44.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do brincar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 19, n. 109, p. 30-35, jan./fev. 2013a.

\_\_\_\_\_. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013b. p. 63-97.

FORTUNA, T. R.; BITTENCOURT, A. D. S. Jogo e educação: o que pensam os educadores? *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GUTFREIND, Celso. O brincar e a subjetividade. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 27, p. 20-23, abr./jun. 2011.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES, Janet et al. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121-132.

HOFFMANN, Jussara Maria L. Avaliação na pré-escola? In: HOFFMANN, Jussara Maria L. *Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991. p. 83-108.

HUIZINGA, Johannes. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119-142.

NEITZEL, Scheila Thais Ludke. *Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61753>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade de ensino. [Entrevista]. *Revista Aprendizagem*, Pinhais, n. 2, p. 25-31, set./out. 2007. \_\_\_\_\_ . *O regresso dos professores*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso et al. *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-27.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROCHA, Eloisa A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34. 2001.

SILVEIRA, Débora B.; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria M. R. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 52–71.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet et al. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SUTTON SMITH, Brian. Notas hacia una teoría crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte. Homo ludens: el hombre que juega. *Buenos Aires*, n. 1, p. 29-41, 1996. Aportes internacionales del Instituto para la Investigación del Juego y La Pedagogía del Juego de La Escuela Superior de Música y Bellas Artes, Salzburg – Austria. Sede Sudamérica.

SUTTON-SMITH, Brian. *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 105 -118.

WENNER, Melinda. Brincar é coisa séria. *Mente e Cérebro*, São Paulo: Ediouro Dueto Editorial, ano 18, n. 216, p. 26-35, jan. 2011.