



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

SHEILA PINHO SANTANA

**BRINCAR E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Salvador

2013.2

SHEILA PINHO SANTANA

**BRINCAR E APRENDIZAGEM: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação, pela Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Mestre Leila da Franca Soares.

Salvador

2013.2

SHEILA PINHO SANTANA

O BRINCAR E APRENDIZAGEM: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, pela banca examinadora:

Apresentada em 10 fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Cleverson Suzart Silva _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Leila da Franca Soares (Orientadora) _____

Mestre em Educação pela Universidade Federal Bahia.

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza _____

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia – UFBA

A

Elzenita, minha mãe, pela dedicação e apoio.

Oswaldo (In memória), meu avô, pelo incentivo ao conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado à oportunidade de ingressar na Universidade e ter alimentado meu espírito com uma força determinadora.

A minha família por sempre acreditar nas minhas perspectivas.

A minha avó, que com sua experiência, transmitia confiança e amor.

A minha mãe pela preocupação com, meu bem estar, estando sempre ao meu lado.

A minha orientadora a Professora Leila da Franca Soares, pela paciência, mostrando com sua generosidade que conhecimento é compromisso.

Deixa o menino jogar ô laiá
Deixa o menino jogar ô laiá
Deixa o menino aprender ô laiá

Natiruts, 2012

RESUMO

A presente pesquisa analisa a importância do brincar de faz de conta no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo demonstrar que o jogo de representação na escola deve ser essencial para aprendizagem de crianças que se encontram em pleno desenvolvimento: social, emocional, cognitivo e físico. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras como: livros, artigos, revistas e sites. Dessa forma buscou ao longo da História a construção sócio - cultural do brincar infantil. Em seguida discutiu sobre o brincar de faz de conta e sua contribuição em relação ao processo de ensino aprendizagem, com base na abordagem teórica de Piaget e Vygotsky, além de outros autores mencionados nesta pesquisa. Por fim, a reflexão da possível relação entre o brincar de faz de conta e realidade das atuais escolas, que oferecem o primeiro ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS CHAVES: brincar, brincar de faz de conta, Ensino Fundamental, aprendizagem.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR INFANTIL.....	10
2.1 Visões Históricas do brincar	11
2.2 O brincar de Faz -de -conta.....	15
3. O BRINCAR E A APRENDIZAGEM	20
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	25

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

Para que minha escolha, pelo tema seja tão séria quanto, o brincar é para as crianças, torna-se necessário o relato de três momentos decisivos da minha vida: infância, ingresso como aluna, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a primeira experiência profissional como estagiária numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Sem esses questionamentos meu estudo ficaria, acredito superficial, não haveria argumentos capazes de explicar, a brincadeira no âmbito escolar, como fundamental para o processo educativo das crianças.

Início o relato pela minha infância. Devo dizer que nunca foi fácil falar das minhas vivências infantis, ora por me remeter a um vazio, ora por não encontrar o brincar nas minhas recordações. Por este motivo, minhas lembranças, são poucas quando criança. Existia por parte da minha mãe uma proteção, que tinha como justificativa, minha segurança. Já que, eu era uma criança de cidade grande e tinha perdido a tranquilidade das ruas e os espaços dos quintais. As grades da minha casa eram barreiras para qualquer tipo de interação com outras crianças. Lembro-me que um dia estava brincando, separada por portões, com uma criança da vizinhança que tinha por volta seis anos, e a única parte do meu corpo que estava para fora da minha casa eram meus braços, não sendo empecilho para participar da brincadeira. De repente fui surpreendida por minha mãe gritando, puxando-me pelos meus braços e me colocando para o interior da minha casa, falando alto que, a rua era muito perigosa, e que eu não poderia ficar onde estava. Minha reação foi passiva, simplesmente recolhi meus brinquedos e fui para meu quarto. Não consigo explicar o que senti, até hoje. Para minha mãe, a brincadeira era um passatempo desprezioso e sem maiores finalidades. Talvez por este e outros motivos se explique minha falta de desenvoltura com a brincadeira.

Durante a minha infância, convivi com o vazio que me referi desde o início do relato, cheguei aos vinte e cinco anos sem perceber que o não brincar fazia parte da minha vida.

Não havia explicação para minha postura inadequada em relação às crianças, pois as concebiam como pessoas apáticas e não considerava o potencial de

desenvolvimento que as mesmas possuíam. Não tinha afinidade com as crianças, era cômodo deixá-las afastadas de mim, preservando-me da necessidade de convivência. As crianças nunca foram o motivo que me levaram a optar pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal Bahia. Meu desejo por Educação era pelo processo em si, reprodução de conhecimento, faço ressalva, neste momento, sobre minha imaturidade. Quando ingressei na Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia da UFBA, até o quarto semestre, as teorias correspondiam as minhas expectativas, já que as disciplinas eram epistemológicas. Minha inquietação pessoal em relação ao curso aconteceu quando comecei a freqüentar a disciplina EDC 290, Educação Infantil, no quarto semestre do curso de Pedagogia referente ao período 2008.2. Neste momento faço uma ressalva à professora da disciplina citada, pois contribuiu de maneira significativa para minha formação.

Explicar como nasceu minha paixão pelo mundo infantil é necessário, ou seja, iniciar meu segundo relato, me referindo à disciplina EDC290 Educação Infantil, no semestre 2008.2, que na sua ementa, suscitava estudos reflexivos e vivências, considerando a proposta pedagógica que fundamenta as práticas da Educação Infantil. Apresentando o brincar como linguagem infantil e fornecedora das possibilidades de interação didáticas – pedagógicas. A disciplina tinha o caráter acolhedor, estopim para meu desejo, o que me deixava confiante enquanto a importância do lúdico na prática da educação infantil.

A cada aula o desconhecido da minha infância se fazia presente, ainda de forma imatura, mas significativa, pois houve uma desconstrução de antigos conceitos, fui percebendo que o novo não me assustava, simplesmente, me motivava.

Até então, estava me reconstruindo em perfeita harmonia, seria perfeito se a disciplina fosse composta só de teoria, sem as vivências lúdicas, onde, nós alunos, tínhamos que simular brincadeiras. Chegou à hora de vivenciarmos o lúdico, meu êxito foi retirado, algo maior que minha razão me tirava de “cena”, comportava-me como figurante da peça teatral em que podia atuar com atriz principal. Esbarrei nos meus limites, sem explicações aparente, comportava-me de forma insegura e inibida. Lembro-me que nas vivências em sala de aula, me esquivava, dando desculpas infantis, dizendo estar passando mal, indo ao banheiro e aguardando meu nervosismo diminuir, pois não conseguia falar, meu suor era excessivo.

A disciplina deixou de ser prazerosa para ser conflituosa, mas como já foi dito a mesma tinha um caráter acolhedor, já que a professora conduzia a esta identidade. A professora observando meu comportamento solicitou que escrevesse um relatório para explicar sobre minhas dificuldades, pois meu rendimento tinha caído significativamente.

Não escrevi, pois não conseguia expor o que se passava comigo, era algo maior que minhas razões. Não houve argumento e não escrevi, fui prejudicada na disciplina por um único motivo: não saber brincar.

Contudo, foi através dessa experiência que me aproximei da cultura infantil, apesar da minha dificuldade, fui percebendo que algo me direcionava para a compreensão da criança como sujeito. Meu olhar sobre a criança foi transformado, considerando-as pessoas criativas e em desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Desta transformação surgiu minha certeza profissional de lecionar com crianças pequenas.

Minha primeira experiência profissional foi como professora auxiliar, sendo estagiária no primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças ficavam comigo somente quando não havia atividades pedagógicas conduzidas pela professora regente, ou seja, em momentos onde as atividades pedagógicas não eram voltadas para cumprimento curricular. Em primeira instância minha experiência foi assustadora, mesclar teoria com prática não foi tarefa fácil. Considerando as questões pessoais retratadas até aqui. Durante os primeiros meses fiquei completamente alheia à realidade em que eu estava inserida, os gritos, risos e brincadeiras transformaram-se em insulto pessoal e profissional. Já que, eu desejava “uma turma ideal”. Ou seja, crianças sentadas e permissíveis ao meu comando.

Diante da realidade a sensação de impotência me levou ao descontrole. Comecei a reproduzir a concepção de criança pela qual fui educada, dessa forma, gritos e autoritarismo foram parte da minha prática para manter segura minha postura como professora. Queria ocupá-las sempre com atividades planejadas e pensadas por mim, sem levar em consideração o sujeito que estava interagindo comigo.

O tempo passava e a distância entre eu e as crianças aumentava, meu trabalho ficou tedioso, pensei em vários momentos em desistir, mas minha condição

financeira não me dava possibilidade de escolha. Supostamente encarei o desafio como uma “guerra”.

Lembro-me perfeitamente do momento em que meu comportamento com as crianças foi além “do papel de babá” que eu desempenhava. Foi numa tarde, onde me encontrava completamente desmotivada, que me encontrei sentada e perplexa com o que presenciava. Decidi não intervir nas ações das crianças e me dediquei a observá-las.

A escolha das crianças me despertava, principalmente, em relação às brincadeiras. Fui percebendo uma organização, interação construtiva entre elas, havia respeito, regra, companheirismo, além é claro dos conflitos. As crianças representavam as realidades vividas por elas. Dando-me os princípios básicos de que o brincar seria uma fonte de pensamentos organizados e o elo de comunicação entre mim e elas. Meu olhar se tornou aguçado, a compreensão sobre a turma foi dividida para cada sujeito. Comecei além de observá-las, escutá-las. E foi com esta postura que eu construí uma relação segura com as crianças, onde as mesmas me diziam que caminho seguir para chegar aos méritos de uma educadora.

A brincadeira foi o meio que utilizei para uma nova postura em sala de aula. As crianças como todo sujeito, possuíam questões subjetivas e estas à medida que iam sendo despertadas, me sensibilizavam, pois existia algo maior que indisciplina.

O final da tarde tornou-se o momento das crianças serem crianças. Permitir que as mesmas expressassem seus desejos e anseios através do brincar, ficou sobre minha responsabilidade. A brincadeira no fim da tarde tornou-se regra para o bom desenvolvimento da turma e meu crescimento profissional.

Diante dos relatos expostos até aqui é que fica possível formular o questionamento do nosso estudo: É possível construir uma relação entre o brincar e a aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Desta forma, para responder o questionamento acima, foi realizada uma pesquisa bibliográfica organizada em quatro capítulos. O segundo capítulo da pesquisa intitulado Reflexões sobre o brincar infantil, se divide de em dois subtítulos: o primeiro, Visões históricas do jogo, discute a ação do brincar ao longo da história, com o objetivo de situar essas ações, desde a Antiguidade até os dias atuais. Já o segundo subtópico analisa a contribuição da aquisição da capacidade de representação no desenvolvimento infantil e suas repercussões no brincar da criança.

O terceiro capítulo nomeado como, O brincar e a aprendizagem, discute as vertentes teóricas sobre o brincar de faz de conta no primeiro ano ensino Fundamental, considerando o estado de maturação psicológica da criança nesta fase do desenvolvimento.

O quarto e, último capítulo, Considerações finais, faz uma análise sobre a possibilidade de relacionar o jogo de faz de faz de conta na escola favorecendo o processo de ensino aprendizagem, para as crianças que freqüentam o primeiro ano do Fundamental.

2. REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR INFANTIL

Conceituar, o jogo e o brincar infantil, é de fato uma tarefa complexa. Já que, culturalmente, ambos os conceitos podem ser considerados como sinônimos, por exemplo, quando uma criança joga, ela está brincando e vice versa. Dessa forma, neste estudo, muitas vezes, utilizaremos o brincar e o jogar para designar a mesma ação.

Autores como Kishimoto(1998), Huizinga(1991); e Brougère(1997) consultados para esta pesquisa compreende o jogo como dotado de características singulares, por ser entendido como um fenômeno social, cultural e histórico.

Kishimoto (1998), diz que, para compreender o jogo é necessário atribuir à ação do brincar uma natureza própria, pelo fato do jogo ser manifestado em contextos diferentes. “Definir jogo não é tarefa fácil, uma mesma conduta pode ser jogo, ou não, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído”. (KISHIMOTO, 2006.p 17). O jogo neste trabalho foi compreendido como atividade cultural e que transmitida socialmente. O conceito do jogo não foi aprofundado nesta pesquisa, já que, existem diversas correntes teóricas e a tentativa de definição esgotaria o leitor. As transformações do jogo infantil não aconteceram de forma linear e sistemática ao longo da história. Pois a prática do jogo não é vestígio de uma cultura estática.

Embora muitos estudiosos apresentem definições sobre o brincar, o jogo e o brinquedo, bem estabelecidos, o interesse com a presente pesquisa não se remete ao aprofundamento dessa definição, até porque sua influência é amplamente vasta, se permite o jogo das palavras. De acordo com Kishimoto 1998:

O termo brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, a brincadeira como descrição de uma conduta estruturada com regras e o jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira). KISHIMOTO (1998, p. 8).

Na concepção de jogo utilizada neste estudo pelo professor e historiador (HUINZINGA, 1991), jogo é entendido como forma específica de atividade, como forma significante e função social. O historiador tenta distinguir as características do jogo como uma ação significante. A primeira característica seria o fato de ser livre, ele ser próprio de liberdade. Já a segunda característica estaria intimamente ligada à primeira, o jogo não é vida “corrente” nem vida real. É realizado em um intervalo de tempo, quem joga sabe que está jogando e que seu estado é momentâneo. Mas como regra, o jogo não pode ser interrompido, ele captura o jogador em um espírito de tensão e alegria, manipula a realidade em favorecimento do jogar, transforma um desejo, em ação.

O jogador reconhece as características inscritas no jogar e o “brincar não é uma dinâmica interna do individuo, mas uma atividade dotada de significações social precisa que, como outra , necessita de aprendizagem” (BROUGÉRE, 2002, p. 20). O sujeito que brinca, aprendeu, por que interagiu com o meio social. A criança não nasce sujeito brincante, se torna. Ao longo do seu desenvolvimento vai adquirindo conhecimentos transmitidos por adultos que fazem parte do seu convívio. Compartilha experiências com seus pares seja, em ambiente familiar, ou escolar. Por fim, a criança constrói sua concepção de jogo, jogando. Ainda como características do jogo, Brougère (2002), aborda a vivacidade do jogo como estado de espírito, ou seja, para que o jogo se torne jogo existem variantes de interpretações culturais.

De acordo, com as vertentes teóricas acima citadas, brincar é um fenômeno sócio cultural e a criança, renova, de geração a geração seu espírito brincante. Adiante, faremos um “passeio” pela História, para verificarmos, ao longo do tempo, como o brincar infantil foi sendo renovado e a modificado Nosso “passeio” tem inicio na Pré- História passando pela Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, e, por fim, até chegar a Contemporaneidade.

2.1 VISÕES HISTÓRICAS DO BRINCAR INFANTIL

A concepção de jogo discutida nesta pesquisa foi baseada na vertente sócio histórica. Ao se tratar de brincar, no senso comum, temos uma visão reducionista, ao divertimento, as interações feitas aos pares ou em grupos, por atitudes aparentemente simples.

O brincar tratado com seriedade tem significações próprias como: cultural, social e histórica. O jogo contextualizado é marcado pelo tempo, pela ideologia dominante e transformações culturais.

O que se encontra, sobre histórico do jogo infantil é: documentados nas ilustrações de obras de arte, cartas, memórias e etc. que retratam os modos de manifestação das brincadeiras das crianças no passado.

Brincar perante a História é tão essencial quanto o raciocínio (*Homo sapiens*), a fabricação de objetos (*Homo faber*), e a criação do termo *Homoludens*, sendo esta também uma categoria primária da vida humana, estando na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Este estudo entendeu o jogo como fenômeno a partir das antigas civilizações, como produto feito pelo homem por alusões culturais, históricas e sociais, favorecendo a compreensão da influência do jogo no cotidiano e na vida escolar das crianças.

No período pré-histórico aproximadamente 4000 a.c, o homem desenvolveu sua forma mais primitiva de jogar em grupo, em momentos de comunhão com o próximo e com o meio. Brincar era voltado para a tranquilidade da comunidade. Por exemplo, “As sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados, sacrifício, consagração e mistérios, destinados a assegurar a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de jogo”. (HUINZINGA,1971, p. 07). Mesmo diante de uma realidade pouco favorecida. Na época pré- histórica a prática do brincar, era condicionada ao uso de artefatos construídos com objetos que meio oferecia como: como ossos e pedras. Estes objetos se transformavam em brinquedos, sendo na realidade, os vestígios do trabalho dos adultos. As crianças em favorecimento do brincar transformavam os objetos, impregnando sentidos particulares de imaginação.

Seguindo nossa “viagem” pela história chegamos à Antiguidade que, não poderia deixar de ser citada, por ser compreendido como um período clássico da história, onde surgiram as primeiras civilizações no oriente: Egito, Civilização Grega e Civilização Romana.

Na civilização egípcia os jogos são característicos das atividades cotidianas, nestas ações o prazer do lúdico era alcançado quando se trabalhava, durante o processo, as ações de rotinas eram garantia do brincar. Portanto, atividades de caça e de pesca era o eixo da brincadeira egípcia, além da inclinação para o jogo tipo xadrez e o jogo de dama.

No império romano a característica lúdica era pouco sofisticada. Em princípio, o lúdico era reduzido aos jogos bárbaros e sanguinários, o circo e ao teatro. O lúdico neste período era consagrado. Na Roma cristã o cenário muda, o prazer que os combates possuíam é desligado do sagrado, restando agora às corridas de cavalo com prazer profano.

De acordo com Huizinga(2000, p.128):

A sociedade romana não podia viver sem os jogos. Estes eram tão necessários para existência como o pão, pois eram jogos sagrados e o direito que o que o povo a eles tinham era um direito sagrado. (HUIZINGA, 2000, p. 128).

Como foi mostrado nas ideias acima, o jogo se fez presente na cultura Romana de forma intensa, sendo um meio para a comunidade evadir da realidade.

Já na civilização grega o espírito lúdico era esportivo. A Grécia foi “genitora” dos esportes em homenagem aos deuses. Os jogos gregos ficaram conhecidos mundialmente por sua ordem e seriedade. A Grécia foi à cidade onde se iniciou os jogos olímpicos, que aconteciam de cada quatro anos, os jogos gregos teve, o belo como principal característica.

Uma das características do jogo na obra de (HUIZINGA, 1991), é “capacidade de o jogo criar ordem e ser ordem”. Através desta característica o jogo se torna sério, sendo fuga para complexidade da vida real, num intervalo de tempo e espaço.

Quando a ordem é impregnada ao jogo o efeito é harmonioso. Surgindo um efeito estético, referenciado com a perfeição. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. (HUIZINGA, 1991, p.13).

Na Idade Média, período da história, que teve como base do sistema econômico, o feudalismo, a atenção ficou voltada para o campo. A Cultura clássica foi “devorada” pela Cultura cristã. A Igreja estava no controle da sociedade medieval.

A arte foi à forma de expressão que simbolizou a Idade Média, as obras de arte refletiam a situação da realidade das crianças. Na era medieval a arte

representava as crianças e seu respectivo lugar na sociedade, estas eram tratadas como adultos em miniatura.

Já a sociedade moderna foi marcada pelo renascimento comercial, muitos fenômenos político e social ocorreram nesta época como, por exemplo, a reaparição do comércio nas cidades, o aparecimento da burguesia como nova classe social, marcando assim o fim do feudalismo e início da idade moderna. Surge, neste período, o rompimento do caráter lúdico com a seriedade. O trabalho passa ser o ideal da época, o Homem Luden se transforma em Homen Faber. A sociedade privilegia a produção industrial e esta ideologia. Na história da humanidade, não houve época tão séria. A cultura vigente desvaloriza o jogo como criativo e inato da cultura infantil, restando à criança da Idade Moderna o lúdico periférico e sabotado, já que, qualquer atividade que não fosse produtiva não era considerada séria.

Os adultos não tinham nenhuma responsabilidade com o jogo, enquanto fenômeno cultural, o jogo era realizado, como sendo, obrigação nos cultos, ritos, nos sacrifícios e consagrações. No final do século XVIII a criança passou a ter mais importância quanto a sua participação na sociedade.

Abro um espaço neste momento para dialogarmos sobre a situação da criança brasileira que enfrentava o modo econômico escravo. Trago como contribuição para esta pesquisa os estudos de Khishimoto (1993) que traz Antropologia e a tradição oral como responsáveis pela transmissão cultural, dos diferentes povos que povoou o Brasil.

O Brasil no período colonial, obteve contribuições culturais de três povos: índio, negro e português. Cada povo trouxe junto com suas crianças a herança do brincar de cada nação. Os jogos tradicionais de origem portuguesa trazem como brinquedos a arraia, conhecida como pipa ou papagaio. Além, do seu folclore com lendas e contos que permeavam o imaginário das crianças brasileiras com personagens da mula-sem-cabeça, a cuca e o bicho-papão. Jogos de bola de gude e o pega-pega também foram encorpados na cultura brasileira, sendo de origem portuguesa. Enquanto a contribuição africana foi marcada através da oralidade, pois as mães dos pequenos não deixavam de transmitir suas origens. A compreensão da relação casa – grande e senzala foi fundamental para o entendimento do nosso ponto de discussão, o brincar infantil. A relação do menino negro com o menino do engenho era uma reprodução da relação de dominação. Nas brincadeiras vigentes da época a criança negra era usada pelas crianças brancas como animais, que se

transformavam em bois de carroça, cavalo de montaria e meios de transporte da época. Aqui verificamos a relação brincadeira – cultura, onde a criança reproduz o mundo adulto, seus valores e normas.

Na contemporaneidade, referenciada aqui, que corresponde ao século XIX e perdura até os dias atuais, sendo marcado fortemente pela revolução industrial, o panorama social desloca-se para a zona urbana. Com isso, a criança, incorporando a nova realidade, ficam alojadas no fundo das indústrias para ajudarem a família a aumentar a sua renda, porém mesmo em situações sub-humana a criança, ainda brinca e joga.

As crianças burlavam o tempo e o espaço para vivenciar o lúdico. Era durante a agitação do dia a dia que brincar era vivido. A qualquer momento a criança teria seu “faz - de - conta” interrompido. Já que a cultura lúdica infantil não era cogitada.

A infância acompanhou as transformações culturais. O consumismo foi integrado na cultura infantil. A criança perdeu espaço e tempo, disponível para vivência do lúdico, tornou-se consumidoras de jogos e brinquedos industrializados.

Atualmente, a infância está sendo comprometida devido aos fenômenos culturais contemporâneos como o compromisso com o futuro distante, índices de violência e brinquedos cada vez mais sofisticados, subtraindo o brincar infantil em ambientes propício para ser livre e interagir com seus pares e estimular a fantasia.

Brincar é preciso. Imaginar e experimentar são fontes do universo das brincadeiras e necessário para o desenvolvimento da aprendizagem com crianças que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando uma criança assume um papel imaginário, incorpora personagens, experimenta possibilidades e elabora a realidade. O brincar de faz de conta é necessário para a criança ser capaz de representar e criar formas de lidar com seus conflitos. No próximo tópico, abordaremos sobre o faz de conta, de forma detalhada.

1.2. O BRINCAR DE FAZ DE CONTA

O brincar tem um grande papel no desenvolvimento da criança. Os ganhos para a criança são muitos e é ampliado para diferentes aspectos do desenvolvimento infantil como: cognitivo, social, emocional e físico/motor. É através do jogo de faz de conta que ocorre o processo de assimilação da realidade e

reprodução desta. Por meio dos jogos simbólicos a criança vai tomando contato com diversos papéis sociais. A capacidade de representação é adquirida por volta dos dois anos (Vigotski, 1998) e permite que a criança fantasie e evoque um objeto sem este estar presente. Este fenômeno coincide quando a criança começa a entender os diversos lugares sociais e os diferentes comportamentos humanos, assim, o brincar torna-se uma linguagem em que a criança se posiciona, na interação com seus parceiros e com os adultos que com ela convive, construindo encenações de personagens que refletem as ações e relações interpessoais, vivenciadas em seu grupo social, reelaborando sua realidade.

A criança encontra um recurso psicológico para resolver seus conflitos e anseios e torna-se capaz de pensar e reelaborar seu pensamento. Dessa forma,

Para resolver a tensão dos desejos irrealizáveis, a criança, dos dois aos sete anos, é envolvida num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis. (VIGOTSKI 1998, p.122).

O jogar de faz- de - conta traz a experiência real da criança como fonte principal para a percepção do desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo (VIGOTSKI, 1998) as regras do real se fazem presentes de forma marcante e dependem de como as vivências e acontecimentos são reorganizadas no plano da imaginação. Desse modo o jogo simbólico é caracterizado pela dimensão imaginária e o estreito vínculo com o real. Sendo assim no espaço das vivências lúdicas a criança reelabora o vivido do seu cotidiano. O jogo simbólico faz parte da constituição infantil. As vivências infantis do real, a partir de relações sociais, são fontes que servem de base para a construção do imaginário infantil. “O que na vida real passa despercebida pela criança tornar-se regra de comportamento no brinquedo”. (VIGOTSKI 1998, p.122). Em outras palavras, a criança é capaz de imaginar, por vivenciar, diretamente ou não situações reais. Já que, as regras da vida se fazem presentes de forma marcante e dependem de como as vivências e acontecimentos são reorganizadas no plano da imaginação. Desse modo, o jogo dramático é caracterizado pela dimensão imaginária e o estreito vínculo com real. Pode-se dizer que o brincar é fundamental pela reconstrução feita sobre os membros do grupo social e sobre modos culturais que a criança pertence. Essa credibilidade da brincadeira só é aceita devido à fidelidade com a regra que o brincar

possui. Esta afirmação pode ser exemplificada com um relato particular. Vejamos a seguir.

Não me faltam relatos, como estagiaria, mas um, em especial, me chamou a atenção pela semelhança com o real. Um dia no final da tarde, as crianças estavam tendo a oportunidade de brincarem livres sem as minhas intervenções e um grupo de meninas escolhiam seus personagens: médica, paciente e enfermeira. No momento em que ia ser feito na brincadeira um 'operação' a mãe da criança que era a médica chegou para buscá-la, chamando pelo nome *'Fernanda'. A mesma respondeu com toda espontaneidade infantil: "Mãe!!!! Não chame de 'Fernanda', pois sou uma doutora, estou no centro cirúrgico e preciso salvar a vida do meu paciente."

A cena foi autêntica, depois de algum tempo intrigada com propriedade da colocação de 'Fernanda', verifiquei junto à família, que a profissão da mãe era neurocirurgiã.

Rocha (1994), afirma que o brincar de faz de conta tem dupla tendência, experiência vivida e fantasia. Esse caráter duplo ou ambíguo dos jogos de imaginação é salientado também por (Brougère 1997), embora abordando mais o papel do brinquedo (objeto) na infância, refere-se ao brincar não como denotação do objeto ou da ação, mas uma ação é submetida a uma série de modificações e reinterpretções.

Por ser o jogo simbólico um fenômeno psicológico inédito para a criança entre dois e sete anos, a situação imaginária organiza-se diretamente com a experiência. Está atividade é orientada pela memória, entretanto o faz de conta passa a se caracterizar também, pelas possibilidades de recombinação de elementos da realidade em virtude dos eventos psicológicos.

Com base no pensamento de (VIGOTISKI 1998), é possível desdobrar a ideia de que, a atuação no plano imaginário é uma experiência que propicia à criança compreender aquilo que caracteriza os personagens, as relações sociais em que ele se insere e as regras de comportamento humano. Brincar de jogo dramático é fundamental pelo trabalho de elaboração que é feito sobre os conceitos dos membros familiares e os modos culturais de agir e estabelecer relações interpessoais. A brincadeira infantil é o campo no qual a fantasia se revela com a maior plenitude e transcorre integralmente dentro dos próprios limites. A criança quando assume um papel imaginário ela esta tentando entender o que se passa a

sua volta, supondo como o outro pensa e agindo através da imitação, assim ela tenta coordenar o seu comportamento de acordo com regras sociais e culturais.

De acordo com Wallon(1999, p. 98)

À medida que sente necessidade de afirmar-se, a criança se interessa pelas outras pessoas como tais e manifesta este interesse imitando-as, o que significa procurar conhecê-las melhor. Acarretando no fenômeno imitativo, diversas formas de aprendizagem. (WALLON 1999, p. 98)

A criança passa a se comportar conforme sua fantasia (imitativa), seguindo as regras que esta situação propõe. Nesse sentido, a brincadeira pode ser considerada um recurso utilizado pela criança, para favorecer tanto os processos cognitivos que estão em formação quanto os que ainda serão completados. (WADSONWORTH 1997), esclarece que a importância da imitação diferida é a capacidade de representar mentalmente (recordar) um comportamento por ela imitado.

Não é apenas o desenvolvimento social que é enriquecido durante a brincadeira simbólica. O desenvolvimento cognitivo tem seu alcance. Na epistemologia genética de Piaget a capacidade de representar da criança está subsidiada por elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo infantil como: a imitação diferida já mencionada e jogo simbólico, ou seja, a criança só poderá representar fatos que foram compreendidos pelo seu intelecto, a ação imitativa é próprio do desenvolvimento cognitivo. Como diz ainda Wadsonwort (1997), sobre a natureza do jogo simbólico, sendo uma capacidade imitativa de auto expressão, tendo apenas a si mesmo como audiência. . A criança expressa através jogo simbólico o seu desejo, para compreender da realidade. Quando ela joga simbolicamente está exigindo raciocínio, necessitando levantar hipóteses e solucionar problemas. No jogo de faz de conta a criança tem a possibilidade de construir conhecimentos e enriquecer o desenvolvimento intelectual. Tendo em vista estes aspectos do desenvolvimento infantil, não podemos deixar de mencionar as diversas situações que a criança revive enquanto ela brinca, por exemplo: situações que lhe causaram alegria, ansiedade, medo e raiva e que são representadas através dos jogos simbólicos, o que acaba favorecendo uma maior compreensão de seus conflitos e emoções.

Diante da exposição histórica do jogo, inerente a cultura e os ganhos que o jogo simbólico acarreta para o desenvolvimento cognitivo da criança, tornar-se coerente tratar de um dos fatores que me incentivou a desenvolver esta pesquisa: A criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, crianças que se encontram entre seis anos de idade.

A concepção de criança adotada nessa pesquisa é de sujeitos sociais e históricos. Sujeitos em potência para o desenvolvimento da aprendizagem, que produzem conhecimento e são o próprio conhecimento. O entendimento sobre o sujeito ativo e participativo será possível, considerando a criança, como sujeito brincante. Ao tratar da minha experiência como estagiária no primeiro ano do Ensino Fundamental, meu olhar foi transformado, percebi as crianças através de um prisma questionador, minha interrogação alcançou o ponto de vista infantil, ou seja, crítico e transformador da realidade. Enquanto profissional, como seria possível trabalhar com crianças sem brincar, sem nunca ter brincado. Por este motivo busquei uma possível relação contraditória nos dias atuais, a brincadeira e a aprendizagem.

3 - O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Brincar na escola é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Teorias que discutem esta relação são de cunho fundamental para compreensão do jogo como uma forma de representação, Piaget, Vygotski e Wallon é possível relacionar o brincar no âmbito educacional e a aprendizagem. A relação, entre o brincar e aprendizagem vêm sendo explorada por diversas linhas teóricas.

Na perspectiva psicológica os estudos são evolutivos, se tratando do papel do jogo de faz conta como uma expressão do desenvolvimento intelectual da criança. O imaginário infantil aparece como articulador do desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar.

O desenvolvimento cognitivo infantil é revelado por estudiosos que tentam explicar como o conhecimento é formado ou construído. Como referência, Vigostiki (2000), explicou o desenvolvimento cognitivo da criança através da relação social e cultural. Trazendo o brinquedo próprio da cultura infantil como expressão do próprio desenvolvimento.

. Por compreender a brincadeira como uma representação mental das crianças. Brincar no ambiente escolar é uma forma de indicação do desenvolvimento infantil, podendo educadores através desta ação garantir um verdadeiro laboratório de observações, obtendo a noção de maturação da criança.

Piaget, criador da Epistemologia Genética atribui, ao jogo simbólico à capacidade de assimilar da criança em desvantagem ao processo de acomodação. Assimilação e acomodação são termos empregados por Piaget para descrever o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança

Segundo a teoria da piagetiana para que ocorra desenvolvimento intelectual é necessária a organização e adaptação ao meio. Compreendido através de quatro conceitos básicos para sua teoria: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio. O desenvolvimento intelectual defendido por Piaget é individual, ou seja, a criança vai se desenvolver conforme sua maturação biológica.

Os esquemas nos adultos são resultados do processo de transformação dos esquemas sensório- motores da infância. Segundo a teoria:

Esquemas são as estruturas mentais ou cognitivas, pelas quais as crianças intelectualmente se adaptam e organizam ao meio ambiente. Estes esquemas são estruturas evolutivas, ou seja, quando crianças muito pequenas essas estruturas são poucas e dispersas á medida que vão crescendo vão se generalizando e se diferenciando. (WADSONWORTH,1993, p)

Para que ocorra a transformação dos esquemas é necessário que ocorra dois processos chamados: assimilação e acomodação. (WADSONWORTH, 1993), “Assimilação é processo que não resulta em mudança dos esquemas, mas não afeta o crescimento. Enquanto a acomodação é o processo que resulta na criação de novos esquemas ou modificação de velhos esquemas, estas ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva, ou seja, o desenvolvimento dos esquemas”. Para que ocorra a adaptação da criança tais fenômenos devem ocorrer simultaneamente. Dependendo um do outro para o desenvolvimento da estrutura cognitiva e do conhecimento aconteça de forma equilibrada.

O resultado desse processo é chamado de equilíbrio. De acordo:

Equilíbrio é o estado de balanço entre assimilação e acomodação, mecanismo auto regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com meio ambiente. (WADSONWORTH,1993, p)

Os conceitos expostos acima são aptidões para o desenvolvimento intelectual da criança. Sem esse desenvolvimento biológico, a construção do conhecimento social transmitido fica comprometida. Viabilizando a maturação ao longo do crescimento. Piaget propôs dividir o desenvolvimento intelectual da criança ao longo de seu crescimento, em estágios. O propósito de Piaget explicar o desenvolvimento intelectual através de estágios é indicar o dinamismo intelectual de forma fluente e sucessiva. Deve ficar claro que, o termo “estágio” não é uma regra a ser seguida, como um manual. E sim, para o auxílio de educadores e professores na pratica educativa.

Ainda sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, o estágio do pensamento sensório motor (0-2 anos), onde o desenvolvimento intelectual da criança é primitivo, seus esquemas estão imaturos, apresentando

comportamentos reflexos, não apresentando eventos internos, as ações neste estágio são devidos as necessidades biológicas, como pegar e sugar. A criança nesta fase não é capaz de internalizar situações, recordar. Sinalizando, neste momento a progressão dos estágios, pois um não anula o outro, ou seja, quando se avança para um estágio evoluído é natural que o antecedente já tenha sido incorporado. Não há representação simbólica neste estágio e sim comportamentos imitativos treinados.

Enquanto, ao chamado estágio das operações concretas ou pré-operacionais que abrange crianças entre (2-7 anos), serão incluídas as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A principal característica cognitiva da criança neste estágio é capacidade de representar eventos internos, como: imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e a linguagem falada. Favorecendo ao aprendizado I condizente com o desenvolvimento real da criança. O jogo representativo evolui, pois a criança é capaz de substituir objetos, em favorecimento a sua imaginação, ou criar situações imaginárias transcrevendo sua realidade.

O terceiro estágio foi caracterizado pelas operações concretas onde crianças entre (7-11 anos) é apta aplicar o pensamento lógico a problemas concretos. O jogo predominante nesta fase do desenvolvimento intelectual é o jogo regras. Por fim o estágio das operações formais (11-15 anos à fase adulta), onde estruturas cognitivas alcançam seu maior nível de desenvolvimento. O jogo de regar é aprimorado conforme ao estímulo externo.

A teoria do desenvolvimento intelectual de Piaget, além de discutir os aspectos cognitivos e sociais, aborda, em pequena escala, a contribuição afetiva para aquisição da aprendizagem. Este aspecto não poderia deixar de ser mencionado, devido sua importância na relação de ensino aprendizagem. Como demonstrado, nas questões particulares introdutórias, deste estudo, não importa em que nível de ensino o sujeito esteja inserido, deve existir a relação afetiva, para que o desenvolvimento da aprendizagem seja garantido. Em discordo com Wadsonworth que menospreza a afetividade no processo de ensino aprendizado.:

Na Psicologia, o domínio afetivo (sentimento, interesse, valores etc.), em geral, está associado à subjetividade e à “pieguice” intelectual. Para muitos, os sentimentos não têm um lugar na verdadeira ciência; por isso, o domínio da afetividade é suspeito. WADSONWORTH,1993, p).

Diante das questões subjetivas referidas na introdução desta pesquisa. O pensamento da autora acima, não contempla aos interesses deste estudo, por ter, o aspecto afetivo como base de confiança nas relações subjetivas introdutórias.

O pensamento de Piaget se distancia da teoria de Vigotski, pois considera o desenvolvimento intelectual como resultado da interação social e cultural. A criança começa seu processo de aprendizagem desde seu nascimento, estando apta para aprender em todo seu percurso do desenvolvimento, pois aprendizagem nesta teoria antecede a aprendizagem escolar. “Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida” (VIGOTSKI, 1998, p.110). Compreende que o aprendizado infantil é quando a criança começa interagir com meio social. A criança quando chega à escola tem uma “bagagem” vasta de conhecimento e este deve ser respeitado, para garantia do processo ensino aprendizagem.

A teoria interacionista de Vygotsky determina o desenvolvimento cognitivo somente em dois níveis do desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Respectivamente o primeiro refere-se à capacidade cognitiva da criança resolver, problemas sozinhas, a maturação intelectual, enquanto o segundo é caracterizado pela dependência da criança em resolver situações problemas com a ajuda de outra pessoa, pois não tem maturidade pra resolver sozinha. O balanço dos níveis citados é o que revela a zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com Vigotski (1998, p.112).

A zona de desenvolvimento proximal é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p.112).

A forma com a qual Vigotski discute a aprendizagem é, sem dúvida, uma significativa contribuição para o processo de ensino aprendizagem. Já que, as escolas deveriam considerar, importante, o aprendizado informal da criança, ou seja, a aprendizagem construída ao longo das experiências de cada sujeito, em particular. Com base nesta investigação é que a escola poderá, por em prática uma intervenção pedagógica consciente.

Apesar da vasta produção, a escola continua desconhecendo a importância da fantasia infantil, criando um abismo entre educação e o brincar, privilegiando o conhecimento sistematizado e conteudista, afastando a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental da sua espontaneidade, desrespeitando seu processo de formação livre e sadio.

Compreender o significado do brincar e a sua importância nas experiências de aprendizagem vividas, pelas crianças, na escola é uma questão para reflexão dos educadores. Dessa forma, acredito que os professores possam inovar sua prática, considerando esses sujeitos como históricos, participativos e produtores de cultura, realmente, podendo contribuir como atores em relação ao seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das idéias expostas, o brincar de faz de conta, na escola, deve deixar de ser supérfluo e assumir um papel essencial para a aprendizagem infantil. A criança no primeiro ano do Ensino Fundamental está em pleno desenvolvimento das faculdades psicológicas e não somente da apropriação da aquisição, da leitura e escrita. Quando o assunto for, o brincar no âmbito escolar, essa ação deve ser desvinculada da visão reducionista, como falta, de compromisso com conteúdos pedagógicos. Já que, na ação do fantasiar a criança, mostra seu desenvolvimento cognitivo, transformando o real em imaginário para que possa reelaborar a sua realidade, garantindo também o desenvolvimento físico e emotivo que são contidos, devido a uma infância desprovida do brincar livre.

Crianças que se encontram, no primeiro ano do Ensino Fundamental, estão sendo o alvo, da geração infantil que não brinca no âmbito escolar. O não brincar, não está restrito somente na ambiente familiar. Está adentrando nas turmas de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Constatando com o que (Marcelino, 1989) chamou do Furto do Lúdico. A ideia do autor coincide com que esta acontecendo na maioria das escolas, crianças sendo privadas da ação do brincar espontâneo e livre, devido à falta de espaço e tempo. Brincar está se tornando cada vez mais individualista e a escola está contribuindo para esta realidade, em nome de uma aprendizagem mecânica.

Em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, o educador observador, verifica que lápis vira cavalo, borracha os portões de lindo castelo, amigos se tornam verdadeiros inimigos de batalha e a professora a grande feiticeira. Deixando a fantasia para as crianças, já que, o mundo imaginário é inerente para as mesmas. Sobre a imaginação infantil escreveu (Vigotisky, 2000), é fenômeno psicológico que representa a consciência da criança. Quando a criança expõe no jogo dramático seus anseios e desejos, está revelando sua maturação psicológica, frustrada ou não pelo meio social. Quando a criança vivenciar, o jogo simbólico, a escola garante o desenvolvimento das habilidades básicas segundo a psicologia tornando-as, criativas e autônomas, possibilitando a resolução dos problemas reais através da ação do brincar. As tensões do dia a dia são canalizadas para a imaginação infantil. A criança que brinca desenvolve a autoconfiança e o respeito ao próximo. Também

adquirem a capacidade de sonhar não com o presente, mas com um futuro próximo e interessante, desejados por elas e não planejados para elas, retornado as ideias de (Marcelino 2007) de que, “De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro”. Existindo o desrespeito com a criança, subtrai da criança a fase da vida que é própria de fantasia.

As crianças com idades de seis anos, atualmente, é matriculada obrigatoriamente no primeiro ano Ensino Fundamental, segundo a lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006. A questão não está na lei e, sim, na postura da ideologia das escolas, que ignoram a necessidade, ou de manter, ou resgatar o brincar de faz de conta infantil na cultura escolar, para ganhos, como já exposto, tanto para a criança, quanto para o educador assegurar a eficiência no processo de ensino aprendido.

Apesar das crianças de seis anos não fazerem parte da Educação Infantil segundo a nova DCNEI, ainda assim deve ser respeitada como criança da seguinte maneira:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia ,constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. (DCNI, Resolução nº 5 de 17 dezembro de 2009).

A transição da criança da Educação Infantil para a o primeiro ano do Ensino Fundamental deve considerar a realidade da criança, como foi citado acima. Garantindo o brincar como uma das ações norteadoras para o trabalho pedagógico.

A criança com seis anos deve concluir a Educação Infantil ingressando no Ensino Fundamental com a garantia do respeito a sua faixa etária, sendo acolhida na ação do brincar, imaginar, fantasiar.

A vivência do brincar é imprescindível em termos dos ganhos sociais e culturais, a criança participa das suas relações de forma crítica e criativa. O primeiro ano do Ensino Fundamental deve garantir a criança uma aprendizagem para a mudança da realidade, seja pessoal, cultural e social.

Com base no questionamento motivador desta pesquisa: Brincar e aprendizagem: uma relação possível no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Compactuamos com as teorias consideradas essências para esta pesquisa, o brincar de faz de conta é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança que ingressa, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro Marcel Palomo. **A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica**. Linhas UDESC, Santa Catarina, v.4, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203>. Acesso em: 30 agos. 2013.

BITTENCOURT, Daniela Chaves Radel; ORNELLAS, Maria de Ludes Soares. **O brincar na constituição do sujeito: enlaces possíveis entre o cognitivo e afetivo**. Scielo Proceedings, São Paulo, v.1, n.7,2009. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100027&scrit=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 01 set. 2013.

BOMTEMPO, **Aprendizagem e brinquedo**. In: G.P.Witter e J. F.B. Lomônaco (Org.). Psicologia da aprendizagem. São Paulo: 1987.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

_____. **Lúdico e educação: novas perspectivas**. Linhas Críticas, Brasília, v.8, N.14, mar.2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/rt/captureCite/6491/5247> . Acesso em: 05 set. 2013.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo. Simmuus.

DCNI, Resolução nº5 de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/cbwrt/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>. Acesso em 05 fev.2014.

HUINZINGA, Johan. **Homem Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KISHIMOTO, Tizuco Morcida. **O jogo e a educação infantil**. ed, São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **A brincadeira e a cultura**. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=821>> Acesso em: 03 set. 2013.

_____. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Ed, São Paulo: Cortez, 2006.

LUBISCO, Nídia M.L; SANTANA, Isnaia Veiga; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008 Disponível em: <http://www.ppgorgsistem.ics.ufba.br/arquivos/Estilo_Academico_-_Manual.pdf> Acesso em: 03 set. 2013.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: < http://www.paralapraca.org.br/wp-content/uploads/2011/04/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf> Acesso em: 05 set. 2013.

_____. **Brincar: o que é brincar?** Disponível em: < <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>> Acesso em: 05 set. 2013.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. 8. ed. Campinas: Papiros, 1989.

NADEL- BRULFERT, Jaqueline; Werebe, Maria José Garcia (Org.); FERNANDES, Florestam (Cor.). **Henrique Wallon: psicologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROSAMILHA, Nelson. **A psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Ciranda, faz - de – conta e companhia: Reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola**. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=005> Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em < http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed_Infantil/novas_diretrizes_curriculo_ed_infantil.pdf> Acesso em: 01set. 2013.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1990.

SOARES, Leila da Franca. **Quem tem medo do lobo mau?** Um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com aprendizagem. Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. 2007.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandini. **A constituição social do brincar:** Modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1994.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **Psicologia Pedagógica.** 3. ed, São Paulo, Editora: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Formação Social da Mente.** 6. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WADSONWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança Teoria de Piaget:** Fundamentos do Construtivismo. 5. ed, São Paulo: Pioneira Educação, 1997.

_____. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** 2. ed. São Paulo, 1993.

