

# O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Play in preschool: Reflexions for the childhood education and teacher's formation**

**Marineide de Oliveira GOMES\***

**Paloma Oliveira SANTOS\*\***

---

**RESUMO:** O artigo apresenta resultado de pesquisa qualitativa - de natureza exploratória - que objetivou analisar o lugar do brincar em uma pré-escola pública municipal de São Paulo no "Dia do Brinquedo", por meio de observação participante com registro em Diário de Bordo, e as consequências dos achados da pesquisa para a formação de professores e para o campo da educação infantil. Foram observadas rotinas predominantemente escolarizantes, a presença marcante das relações de gênero, além de hábitos de consumo e do consumismo manifestados pelas crianças com relação aos brinquedos, além do papel mediador do professor nessas interações. Conclui-se que as crianças pesquisadas permanecem invisíveis aos olhos dos adultos/educadores no que se refere às necessidades, interesses, à garantia da vivência das infâncias e das brincadeiras e o pleno direito à educação, levando-nos a refletir acerca da importância da formação lúdica de professores de crianças pequenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias. Brincar. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** The article presents a qualitative research result - of an exploratory nature - that aimed to analyze the place of play in a municipal public pre-school of. In the "Toy Day", through participant observation with a record in Diário de Bordo, and the consequences for teacher training and for the field of early childhood education. It was observed predominantly schooling routines, the marked presence of gender relations, as well as habits of consumption and consumerism manifested by children in relation to toys and the mediator role of the teacher in these interactions. It is concluded that the children researched remain invisible in the eyes of adults / educators regarding the needs, interests, the guarantee of the experience of childhood and play and the full right to education, leading us to reflect on the necessary recreational training of teachers of young children.

**KEYWORDS:** Childhood. Playing. Teachers' Training.

---

## **Introdução**

O presente artigo tem como tema de pesquisa o *Dia do Brinquedo* em uma escola de educação infantil pública municipal de São Paulo, problematizando o lugar do brincar, do brinquedo e das brincadeiras nesse ambiente educativo, assim como os desdobramentos desses temas cotidianos na formação de professores e sua importância para o campo da educação infantil.

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/SP; pesquisadora da área de formação de professores, formação de professores para as infâncias, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas para as Infâncias.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos e professora de educação infantil.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, partiu do ambiente natural da presença de crianças em uma unidade de educação infantil pública (pré-escola), com observação participante e registros escritos em Diário de Bordo. Intencionamos, com os achados da pesquisa, contribuir para a reflexão sobre o papel do professor de educação infantil para com as infâncias (que são plurais) e que hoje parece se afirmar como público de mercado, descaracterizando o que é próprio do universo infantil: a curiosidade, a espontaneidade, a capacidade inventiva, as múltiplas linguagens, as interações e o vínculo indissociável entre a criança, o brincar e o brinquedo.

O trabalho de campo foi realizado durante o ano de 2015 com uma turma de crianças de 4 e 5 anos de uma pré-escola pública municipal de São Paulo. A escolha do período a ser realizado, e de ser apenas uma instituição pública a fazer parte do *corpus* da pesquisa, possibilitou o aprofundamento do estudo.

Os profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Polegar (nome fictício) aceitaram participar da pesquisa e, assim, foram apresentados aos responsáveis da escola os objetivos e o consentimento na participação. O grupo observado tinha 30 crianças, sendo quatorze meninas e dezesseis meninos. A observação se apoiou em um roteiro focado, sendo elencados aspectos relativos às modalidades de brincadeiras, os tipos de brinquedos preferidos pelas crianças, as interações entre crianças-crianças e entre crianças-adultos, os espaços destinados às brincadeiras e a relação das crianças com o consumo. As observações tiveram a duração de dois meses e as visitas à escola aconteciam semanalmente todas as sextas-feiras (no Dia do Brinquedo, no período das 7h às 13h, sendo possível observar a totalidade da rotina do grupo.

O “Dia do Brinquedo” é um dia atípico na rotina da educação infantil nas escolas públicas do município de São Paulo, pois as crianças podem levar para a escola os seus próprios brinquedos e na instituição de educação infantil pesquisada, esta prática não é adotada por todos os professores.

Ao questionarmos sobre o motivo de tal prática ocorrer em um dia específico da semana e apenas na sexta-feira e o que acontecia quando as crianças levavam brinquedos nos demais dias da semana, a professora do grupo observado nos informou que os brinquedos provocam dispersões no grupo, não sendo permitido pela escola brinquedos trazidos pelas crianças em outros dias da semana.

Ao que nos parece, o brincar era compreendido, na escola observada, como auxiliar no processo educativo, o que é característico da forma escolar, desviando o foco para o que de fato caracteriza a educação infantil, que é a indissociabilidade entre o educar-cuidar, por meio de um processo de socialização, de interações múltiplas, de campos de experiência que apresentam às crianças pequenas um mundo diferente do familiar ao qual ela estava habituada até o ingresso em uma instituição educativa. Buscamos refletir sobre a dimensão lúdica presente nas relações adulto-criança e criança-criança e que não estaria resumida ao ‘Dia do Brinquedo’ às sextas-feiras.

Identificamos variados temas nas observações realizadas e, para efeito da análise e limites do presente artigo, procuramos agrupá-los visando a problematização sobre o brincar na educação infantil e as consequências para a formação de professores de crianças pequenas na pré-escola, a saber: a invisibilidade das crianças, as rotinas na educação infantil, as relações de gênero, o consumo e o consumismo infantil e a mediação do professor de educação infantil na relação com o grupo de crianças.

## **2. A invisibilidade das crianças**

A ideia de infância nem sempre esteve presente nas diferentes culturas. A noção de infância surge a partir do período da Modernidade, passando a diferenciar um grupo etário diferente do grupo dos adultos, reforçada pelo advento da escola.

Ao não se perceber a criança como eixo central da reflexão sobre o trabalho pedagógico, edifica-se a convicção de que para manter a ordem e a autoridade do adulto no contexto educacional é preciso submeter a criança, considerando-a como um ser inferior ao adulto e, diante desse cenário, é comum que as crianças tornem-se invisíveis, privadas de se expressar, criar, argumentar, interrogar, falar, de serem consultadas e ouvidas, não sendo portanto, percebidas e respeitadas em suas singularidades e necessidades. Vejamos o registro de observação a seguir

Depois de um tempo observamos uma criança no canto, sem brincar, ela não tinha levado brinquedo e ao ver as demais crianças brincando, fechava a cara. Diante da nossa aproximação, ela afirmou que não havia levado brinquedo e que não gostava dos brinquedos da escola, pois não eram divertidos, que a única coisa que a divertia era um DVD que trouxe e “dar/virar estrelinha”, mas que ela não podia “dar estrelinha” porque havia quebrado dois dentes (e mostrou os dentes quebrados), que a mãe dela não deixava mais “dar estrelinha”, e que na escola ela também não podia. Ressaltou que dava estrelinha muito

bem e então demonstrou “dando uma estrelinha”. Essa criança permaneceu praticamente todo o período encostada na parede, sem brincar, às vezes quando não tinha nenhum educador olhando, ela “dava estrelinha” e encostava na parede. Em todo esse episódio, não observamos interação dos adultos que às vezes, gritavam de longe “*Vai brincar com seus colegas*”. (Diário de Bordo - 06/03/2015).

Observamos nesse caso uma limitação dos educadores(as) com relação ao atendimento das necessidades das crianças que ocorre não somente pela centralidade do adulto-educador nessas interações, como afirma Kishimoto (1998), devido à crença da prioridade de rotinas escolarizantes, de ensinar a ler, a escrever e a calcular, mas também, como afirma Sacristán (2005), pela concepção de “aluno” que é, muitas vezes, tomada, em nossa sociedade, como sinônimo de “criança” e a predominância de uma visão adultocêntrica na relação adulto-criança.

Ao entrarem na escola e passarem a ser consideradas como “alunos” e não mais como “crianças”, estas, principalmente as que estão no último ano da pré-escola (como é o caso do grupo observado), são convocadas a apresentar posturas e comportamentos inerentes à cultura escolar. O caráter preparatório da educação infantil fica assim explicitado.

### **3. Rotinas na educação infantil**

A rotina observada demonstrou ser pautada em atividades fragmentadas que separavam as dimensões do cuidar e do educar, embora saibamos da indissociabilidade e da unidade presente nas duas dimensões. As ações que envolvem o cuidar, em geral, nas instituições de educação infantil, são atividades fixas que ocorrem nos mesmos horários e locais e estão ligadas à higienização e à alimentação, não sendo observadas ações que envolvessem o afeto e o bem-estar físico e emocional das crianças.

Já as atividades que se vinculam ao educar (entendida como instrução, nesse caso) estão mais relacionadas às atividades de alfabetização/letramento, nas quais o lúdico quase não se faz presente e que muitas vezes não são desafiadoras e não fazem sentido para as crianças, o que se reflete em seus comportamentos. A maioria das atividades propostas pelo professor objetivava a instrumentalização para a alfabetização, organizadas com base em datas comemorativas (como o Dia Internacional da Mulher e a Páscoa).

Questionamos o alcance histórico das datas comemorativas para crianças pequenas, que são apresentadas, de maneira geral, de forma descontextualizada e atemporal, sem significado e mobilização (CHARLOT, 2000). Qual seria o significado do Dia da Mulher e da Páscoa para esse grupo? Ficamos sem saber...

Percebemos que raramente ocorriam atividades que não estivessem previstas na rotina e que solicitasse do professor saberes estratégicos no aqui-agora. A dinâmica escolar de atividades propostas pelo professor a serem realizadas por todas as crianças foi a tônica das rotinas observadas. Não foi observado, entretanto, o acolhimento pelo professor de propostas advindas do grupo de crianças.

Foi possível verificar alguma modificação da rotina no caso da ocupação dos espaços físicos, devido ao rodízio no uso das salas. Vale lembrar que no município de São Paulo o rodízio de salas, em algumas escolas, em que o número de salas de aula não é suficiente para o atendimento da demanda por vagas, longe de ser uma proposta de salas-ambientes, é uma alternativa para a cobertura de atendimento da demanda potencial de crianças em determinadas regiões da cidade.

Nessas situações de rodízio de salas, em que, por vezes, o professor não detinha o controle da turma, observou-se que as crianças ficavam mais livres, o que servia para ampliar as interações e as trocas entre criança-criança, considerando que cada espaço físico na educação infantil exigiria uma proposta pedagógica, uma alternativa de ação e uma resposta diferente no planejamento de trabalho com crianças pequenas (BARBOSA, 2006).

Vários são os autores que nos ajudam a refletir sobre a importância do lúdico na educação de crianças, entre eles Brougère (2008) afirma que a cultura lúdica envolve elementos/esquemas/estruturas que permitem à criança dar vida aos jogos de faz-de-conta e tais culturas são diversas, sendo fortemente influenciadas pelo contexto social, econômico e etário em que a criança se encontra.

Huizinga (2007) foi um dos primeiros autores que salientou a função social do jogo pela presença e importância do lúdico, como função primária da vida humana e elemento cultural, por excelência, estando na gênese do pensamento humano. Para o autor, as atividades humanas podem ser entendidas como resultado de um jogo, representando papel central no processo de aprendizagem, favorecendo o exercício da criatividade humana. Para o autor, *O Homo Ludens* é tão importante quanto o *Homo Sapiens* (raciocínio) e o *Homo Faber* (a capacidade de fabricar, de produzir objetos).

Para Vygotsky (2007) nas brincadeiras de faz-de-conta, os objetos vão perdendo força (se libertando das restrições impostas pelo ambiente) e começam a ser empregados de maneira diferente do habitual, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre nas esferas cognitiva, moral e física.

Salientamos a importância da presença do lúdico na organização do trabalho pedagógico na educação infantil, em especial, na organização das rotinas que servem para dar maior organicidade às relações tempo-espço para a criança pequena e garantem-lhe segurança em um ambiente, à primeira vista, diferente do que é conhecido por ela, o que exige adaptações sucessivas por parte de todos (educadores da escola, famílias e as próprias crianças).

#### **4. Relações de Gênero**

Mesmo em um contexto de empoderamento e mudanças do papel social da mulher na sociedade, ainda se observam expectativas de que as meninas sejam mais delicadas, passivas e comportadas e dos meninos espera-se que sejam mais agressivos, dominadores e inquietos, Concordamos com Finco (2003) ao afirmar que são os adultos que desejam comportamentos diferenciados para meninos e meninas e com Graciano (1978), que enfatiza o fato das diferenças biológicas entre meninos e meninas não comprovarem a hipótese de que as diferenças comportamentais entre meninos e meninas sejam determinadas por fatores biológicos. Sendo assim, o sexismo não é algo inato da criança, mas sim um valor, uma construção social e cultural difundida já na infância por meio dos brinquedos, roupas e pelas formas de tratamento e interações.

Verificamos na escola e no grupo pesquisado que os brinquedos trazidos de casa com mais frequência pelos meninos eram brinquedos que seguiam os padrões impostos pela sociedade ao gênero masculino, como: carrinhos, aviões, caminhões, moto, barco e bonecos de Super-heróis e de desenhos animados (que estão atualmente na mídia), enquanto as meninas levavam bonecas e acessórios de bebês (que falam, fazem xixi), como as bonecas *Barbies* e seus acessórios, miniaturas de utensílios de cozinha, bonecas e personagens de filmes e desenhos da atualidade, principalmente a “*Frozen*” (boneca da Disney criada com base no filme “*Frozen, uma aventura congelante*”).

Tais observações nos levam a refletir acerca do currículo da formação docente em cursos de Pedagogia. Entendemos que o lúdico e as relações de gênero necessitam ganhar relevância na formação docente, de maneira a problematizar conceitos socialmente pré-determinados, que se relacionam mais às atitudes do sujeito-professor do que aos conteúdos apreendidos nos cursos de Pedagogia, como ressalta Finco (2010), o que pode contribuir para a desconstrução de conceitos sexistas.

## **5. Consumo e Consumismo Infantil**

Foi possível perceber no grupo pesquisado que nas atividades lúdicas não somente estavam presentes objetos, brinquedos e situações que reforçam o que socialmente é determinado para as meninas e para os meninos, mas também estavam cercadas por objetos e brinquedos que são anunciados constantemente na mídia. Foi possível também perceber, pelas narrativas e pelas ações das crianças, que as orientações sobre os papéis feminino e masculino na sociedade vão sendo construídos no imaginário das crianças, sendo perceptível também o papel do consumo e o quanto era “importante” para elas portarem tais produtos.

Veblen (1974) e Bourdieu (2008) destacam que em uma sociedade na qual o consumo é o provedor do sucesso, este é passaporte para a aceitação, pois todos querem consumir para serem aceitos, fazerem parte de um determinado grupo, sendo reconhecidos como tal. Esse desejo desenfreado pelo consumo que atinge todos os que vivem sob a égide do sistema capitalista, principalmente as crianças (presas fáceis das propagandas) e que se reflete não somente no aumento da publicidade voltada às crianças, mas também na forma como estas têm sido tratadas e como elas se enxergam, colabora para que as crianças sejam como os adultos.

As consequências desse olhar (tanto das próprias crianças, como dos adultos em relação a elas) têm largo alcance, pois as crianças acabam se tornando adultos precoces, deixando, conseqüentemente, de desejar outro nível de satisfações do universo infantil: brincar com seus pares, com brinquedos de crianças, de usar roupas apropriadas para sua idade, de falar e de agir como crianças, além de desejar criar seus próprios brinquedos, pela pressão que as crianças sofrem das mídias e por parte das famílias e dos adultos, em geral, influenciando-as de tal modo que ao internalizaram tais desejos

como seus, passam a não mais se ver como crianças, já que ora lhes são exigidos comportamentos de adulto e ora, comportamentos de criança.

Verificamos situações que envolviam brincadeiras livres em que as crianças claramente evoluíam no seu processo de desenvolvimento, conforme o registro a seguir de brincadeiras entre as crianças:

Uma criança nos chamou a atenção, pois desde o início do período no parque ela ainda não havia escorregado e nem se aproximado do escorregador (como a maioria das crianças). Ela somente se aproximou do escorregador no momento em que praticamente todas as crianças estavam longe dela, por estarem ou jogando bola, ou brincando de esconde-esconde. Ao se aproximar do escorregador a criança pediu para um colega, que estava se preparando para escorregar, que a deixasse escorregar sozinha, pois ela tinha medo de cair de lá com alguém descendo junto. O colega respeitou o pedido e depois as duas crianças escorregaram juntas mais três vezes. Tendo escorregado sem se machucar, a criança que antes estava receosa foi brincar de esconde-esconde, aparentando ter superado um grande desafio (Diário de Bordo-20/03/2015).

Na relação entre pares e considerando a limitação de espaços físicos na escola para criar, fazer trocas e brincar, nos raros momentos de interação, as crianças mostraram progressos, principalmente no que se refere a vencer medos, enfrentar desafios, criar, aprender umas com as outras e a agir, com espontaneidade e inventividade nas esferas cognitiva e afetiva.

As crianças demonstraram, por meio de transgressões às regras impostas pelos adultos que as concepções de criança, brincadeira e infâncias manifestadas pelos adultos não coincidem e não dialogam com suas realidades. No caso estudado, trata-se de crianças urbanas, com amplas possibilidades de informação e de interações, especificamente as que habitam as periferias de uma grande metrópole como a cidade de São Paulo, com exposição às idiossincrasias desse ambiente multifacetado, conforme ilustram dois episódios que ocorreram em dias distintos na escola:

As crianças no ‘Dia do Brinquedo’, mesmo que brinquem do lado do parque, não podem brincar nos brinquedos, mas todas as vezes que se viam sem o olhar de um adulto, elas corriam para o escorregador. (Diário de bordo-06/03/2015).

Em um momento, a professora foi tirar os cartazes, que eles haviam feito sobre o Dia Internacional da Mulher que estavam expostos no quadro de avisos na área externa, e deixou as crianças sozinhas, nessa hora, todas as crianças correram para o parque e começaram a brincar. Quando a professora retornou e viu toda a turma no parque ficou muito brava e pediu que voltassem para o quiosque. As crianças voltaram muito tristes. (Diário de Bordo- 20/03/2015).

Comprendemos que a transgressão às regras não ocorre somente porque as crianças são seres ativos, criativos, produtores de cultura e capazes, mas também, pelo

fato das crianças, por vezes, não verem lógica ou sentido em cumpri-las (PALMEN, 2001).

## **6. A mediação necessária do professor de educação infantil com crianças pequenas**

A professora da turma e a auxiliar que a acompanhava limitavam-se a observar as crianças de longe, sem promoverem mediações pedagógicas nas brincadeiras das crianças, limitando-se a apaziguar conflitos e impedir que não se machucassem (pelo menos no período das observações).

Ao limitar-se ao papel de observadoras e cuidadoras, não foi possível, a nosso ver, exercer um dos princípios fundamentais da educação infantil que é o desenvolvimento da autonomia das crianças pela mediação do professor, principalmente a mediação de caráter pedagógico. De acordo com Panizzolo (2013), a mediação pedagógica com crianças pequenas pelo professor só vem a contribuir para o desenvolvimento infantil se for feita, principalmente nos momentos de brincadeira, na hora e do modo correto.

Concordamos com Gomes (2013) sobre a importância de que a formação de professores de educação infantil considere os saberes da experiência, como saberes construídos ao longo da vida humana, no processo formativo na escola e na família, individual e coletivamente, valorizando os sujeitos e os contextos de produção dessas experiências, em ambientes formativos coletivos nessas instituições que priorizem a reflexão e a problematização sobre as práticas docentes, que não são neutras, de modo a gerar práticas transformadoras e que considerem a realidade e o potencial dos sujeitos ali envolvidos. Os processos (auto) biográficos e o recurso dos registros das práticas docentes utilizados em ações formativas de professores são reveladores dessa perspectiva emancipatória de formação.

Sobre a relação adulto-criança na educação infantil, pesquisa internacional de escuta ativa de narrativas de crianças, concluiu sobre a existência de consensos e tensões entre modos de ser criança e modos de ser aluno, que afetam suas relações com o brincar e o aprender; o fazer ou não fazer amigos; ser ou não ser criança. Para as autoras: *“ao narrar, as crianças ressignificam suas experiências e contribuem para a compreensão das escolas da infância como lugar em que a criança se constitui (ou não) como sujeito de direito”* (PASSEGGI et al, 2014, pg.85).

Reafirmamos, assim como Gomes (2013) e Kishimoto (2005), que as ações de formação docente necessitam dar mais atenção para a educação infantil, incluindo em seus currículos temas acerca do mundo das infâncias, das relações de gênero, da Sociologia e a da Antropologia da Infância, das narrativas da infância, das culturas infantis e lúdicas, o lugar do lúdico na vida dos professores, do prazer, que estão presentes nas relações humanas em geral e no universo infantil, entre outros temas necessários, além de estimular, por parte dos docentes, a reflexão sobre as práticas e as interações durante o processo educativo.

### **E para concluir (provisoriamente...)**

Verificamos que o brincar no grupo observado, especificamente no “Dia do Brinquedo”, era uma das únicas oportunidades que as crianças tinham para construir e viver as especificidades das infâncias, apresentando-se como momento privilegiado em que podiam, de forma (mais ou menos) livre, fazer uso do imaginário, do lúdico e da criação. Foi nesse ambiente que as crianças deram saltos importantes em relação às interações e ao desenvolvimento e aprendizagens, ao superar desafios, enfrentar medos, aprender umas com as outras e agir nas esferas cognitiva e afetiva. Os momentos de brincadeiras e de estarem às voltas com brinquedos eram os períodos da rotina nos quais as crianças se mostravam mais felizes e satisfeitas, ao transgredirem regras e buscarem oportunidades de produzir/ressignificar culturas, dando lugar às culturas infantis que, como afirma Corsaro (2011, p. 53), “*é a tentativa, por parte das crianças, de dar sentido ao mundo adulto, a partir das internalizações do mundo em torno delas e de seus próprios mundos e culturas de pares, “a fim de responder as preocupações de seu mundo”*”.

A nosso ver, o direito das crianças à brincadeira e ao jogo ficou limitado e, embora hoje as crianças não sejam mais invisíveis no que diz respeito ao amparo legal, no que tange à garantia dos seus desejos, necessidades e tempos, no cotidiano das instituições educacionais, são levadas a agir como alunos/adultos e conseqüentemente, a ter suas necessidades, movimentos, desejos e vozes limitados e/ou silenciados. Lembramos que as crianças são crianças todos os dias e necessitam do lúdico para darem sentido e para compreenderem o mundo e as suas vidas (GOMES; REIS, 2015).

Perguntamo-nos: a infância estaria sendo encurtada? A propaganda dirigida às crianças, em geral, ao estimular ao consumismo pode provocar perdas significativas no processo socializador, no desenvolvimento e nas aprendizagens infantis, priorizando o ter sobre o ser. No que diz respeito à estética e à modelagem dos brinquedos, eles nada têm de criação das crianças. São brinquedos planejados por adultos com base em uma certa concepção de infância.

Parece-nos de fundamental importância que as instituições de educação infantil, por meio de seus profissionais, oportunizem às crianças ambientes propícios para o desenvolvimento das culturas infantis e de outras dimensões lúdicas, cabendo ao professor um papel crítico quanto ao consumismo, sem a necessidade de delimitar um dia para a criança poder ser criança e exercer seu ofício natural de brincar.

As observações e os registros evidenciaram também que a qualidade das interações no grupo pesquisado contribui para a emergência de preconceitos e estereótipos. Daí a importância de se incluir nos currículos dos cursos de formação de professores de educação infantil e nas ações de formação contínua o estudo, a reflexão e a problematização sobre as relações de gênero, entre outros temas que sabemos ser polêmicos, mas necessários ao considerarmos o direito (de todos) à Educação.

As conclusões da pesquisa reforçam a urgência de se repensar a organização dos cursos de formação de professores nessa área, com maior tempo dedicado aos estudos e às vivências sobre o campo da educação infantil, das infâncias e do universo da criança pequena. Que essa formação se dê pela reflexão e interação com crianças reais, com abertura e disponibilidade para o novo, o lúdico, e para a aprendizagem com as crianças, por meio da escuta sensível destes seres enigmáticos que nos desestabilizam (LARROSA, 2010) de modo a atender as suas necessidades, enxergando-as como seres que já são e não que serão (no futuro), ao contrário das formas prescritivas e de compreensão restrita sobre o ensino-aprendizagem na educação infantil, que não valorizam outros elementos que estão aí incluídos, como as concepções que os educadores têm sobre criança e infâncias, o educar-cuidar, a qualidade dos ambientes de aprendizagem para adultos e crianças e das relações ali construídas.

Ao problematizar os temas tratados não tivemos a intenção de culpabilizar o professor da sala e nem da pré-escola que foi objeto da observação, ao contrário, objetivamos lançar luzes sobre a importância da dimensão lúdica na educação infantil e

na formação de professores de crianças pequenas - tanto a formação nos cursos de Pedagogia - como os processos de formação contínua de professores e, nesse caso, a reflexão sobre as práticas com os instrumentos de observação e registro em muito colaboram para trazer à tona a dimensão brincante natural nas crianças pequenas e alertar para o fato de que os professores, na condição de adultos, poderiam resgatar em suas memórias e experiências a ludicidade que poderia servir para aproximá-los das crianças.

Parafrazeando Octavio Paz (1984, p.15) “a busca do tempo presente não é a busca do éden terrestre, nem da eternidade sem datas: é a busca da realidade real”. Foi com base na “realidade real” do Dia do Brinquedo em uma pré-escola que nos instigamos a trazer reflexões que pudessem colaborar com a visibilidade das infâncias e a garantia de que crianças pequenas possam ser e se desenvolver com identidades próprias, como crianças (reais) em instituições de educação infantil e que os professores dessas crianças tenham, em seus percursos formativos, da mesma forma, a possibilidade de ser e desenvolver-se como sujeitos (reais) e potencializadores humanos, rompendo paradigmas fossilizados que impedem a curiosidade, a imaginação, a expressão e a autonomia dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

## Referências

BARBOSA, M. C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008, p.19-83

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as**

fronteiras de gênero. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**. Campinas: v.14, n.3 (42), p.89-101, set./dez. 2003.

GOMES, M. O.; REIS, M. Notas sobre o campo disciplinar e de conhecimento da infância e a formação de professores de educação infantil. In PARENTE, C.M.D.; VALLE, L.E.R.; MATTOS, M.J.V.M. (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.75-83.

GOMES, M. O. **Formação de Professores na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GRACIANO, M. Homem - mulher: por que polarizamos os sexos? **Cadernos de Pesquisa**, n.26, p. 93-98, 1978.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** - o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, [S.l.], v.16, n.3 (48), set/dez, p.181-193, 2005.

\_\_\_\_\_. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 123-13.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PALMEN, S. H.C. O imprevisto no espaço da educação infantil. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 127-148, fev. 2001. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8092460-O-imprevisto-no-espaco-da-educacao-infantil.html>>; Acesso em 10/08/2017.

PANIZZOLO, C. O lugar do brincar e o brincar do lugar: algumas considerações acerca da brincadeira na educação Infantil. In: PANIZZOLO, C.; MARTINS, E.; GOMES, M. O. (Orgs.). **O direito à infância e ao brincar**. Recife: Pipa Comunicação, 2013, p. 57-72.

PASSEGGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, nº 1, p.85-104, jan-abr, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/11345/pdf> Acesso em 10/08/2017.

PAZ, O. **Os filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VEBLEN, T. **A teoria da classe ociosa**: um estudo econômico das instituições. Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Nova Cultura, 1974.

VYGOTSKY, L. **S.A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.