

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAIMUNDA MENDES DE MIRANDA

**A BRINCADEIRA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO INFANTIL**

Goiânia  
2021

Processo: 23070.027441/2021-63 Documento: 2129168

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### **1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)**

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Raimunda Mendes de Miranda

Título do trabalho: A brincadeira e os processos de socialização infantil

**2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

### **Casos de embargo:**

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Processo: 23070.027441/2021-63 Documento: 2129168



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2021, às 21:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAIMUNDA MENDES DE MIRANDA, Discente**, em 16/06/2021, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



RAIMUNDA MENDES DE MIRANDA

## A BRINCADEIRA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Psicologia da Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Miranda, Raimunda Mendes de  
A BRINCADEIRA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO  
INFANTIL [manuscrito] / Raimunda Mendes de Miranda. - 2021.  
40 f.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2021.

1. Infância. 2. Desenvolvimento. 3. Brincadeira. 4. Jogos. 5. Escola.  
I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos sete dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A brincadeira e os processos de socialização infantil", de autoria de Raimunda Mendes de Miranda do curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora - FE/UFG) com a participação da professora membro da Banca Examinadora: profa. Dra. Mona Bittar (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,0 (nove), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 21:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mona Bittar, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 21:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAIMUNDA MENDES DE MIRANDA, Discente**, em 09/06/2021, às 21:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2114615** e o código CRC **BA6E5C95**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela força que me deu para conseguir chegar ao final da graduação.

Agradeço também ao meu marido Leandro e aos meus filhos Camila e Eduardo por me incentivarem a continuar e pela paciência comigo.

Eu agradeço também a todas as companheiras e todos os companheiros de caminhada dentro da UFG. Francilda, Edna, Lorryne, Marciane, Wesley e a uma pessoa específica gostaria de deixar meu agradecimento especial: Vitor, que me incentivou e não me deixou desistir. Aprendi bastante com vocês e sinto que sem vocês teria sido mais difícil a minha trajetória.

Queria deixar meu agradecimento também à professora Cynthia pela paciência e por me incentivar na construção deste trabalho, me ajudando e encorajando. E um agradecimento especial à professora Mona Bittar, responsável pela avaliação deste trabalho.

## RESUMO

Esse trabalho apresenta uma pesquisa teórica bibliográfica cujo objetivo é investigar a brincadeira e os processos de socialização infantil. A importância do tema se deve ao fato de que este representa um assunto de muita relevância para a formação de pedagogos, já que as crianças, principalmente as da Educação Infantil, passam um bom tempo brincando e, com esse exercício de brincar, podem socializar com outras crianças e construir a sua visão de mundo. Para a elaboração deste trabalho, foram estudados os textos de Miranda (1989), Kramer (2006), Oliveira (1994), Kishimoto (1994), Camilo (2020) e Borba (2006), por se tratar de autoras que discutem acerca do desenvolvimento social da criança. No primeiro capítulo é dimensionada a relação entre a infância e a sociedade para se entender como funciona o seu processo de socialização. A criança aprende socialmente, mas a sociedade enxerga a criança de maneira incompleta, sem dimensionar as suas experiências sociais, principalmente quando se fala em educação. É discutido neste capítulo a socialização da criança e as possibilidades que ela apresenta. No segundo capítulo, a brincadeira é apresentada como um dos mais importantes fatores da socialização infantil, e é discutida em suas dimensões de construção de conhecimento e de socialização, além de trazer uma reflexão sobre o papel da escola e dos educadores para promovê-la sem fazer com que ela perca as suas características.

Palavras-chave: Infância. Desenvolvimento. Brincadeira. Jogos. Escola.

## **ABSTRACT**

This paper presents a theoretical bibliographical research on how play influences the child's socialization processes. The importance of the theme is due to the fact that this represents a very relevant subject for the formation of pedagogues, since children, especially those in early Childhood Education, spend a lot of time playing and, with this exercise of playing, they can socialize with other children and build their worldview. To prepare this paper, we studied the texts by Miranda (1989), Kramer (2006), Oliveira (1994), Kishimoto (1994), Camilo (2020), and Borba (2006), for being authors who discuss the social development of the child. In the first chapter, the relation between childhood and society is dimensioned in order to understand how their socialization process works. The child learns socially, but society sees the child in an incomplete way, without dimensioning his/her social experiences, especially when it comes to education. This chapter discusses the child's socialization and the possibilities it presents. In the second chapter, play is presented as one of the most important factors in child socialization and is discussed in its dimensions of knowledge construction and socialization, besides bringing a reflection on the role of the school and educators to promote it without making it lose its characteristics.

Keywords: Childhood. Development. Play. Games. School

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: A NOÇÃO MODERNA DE CRIANÇA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO INFANTIL</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	22
2.1 A BRINCADEIRA, O JOGO E A CRIANÇA: O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	22
2.2 INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E BRINCADEIRA.....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	34
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	36

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho com o título “A brincadeira e os processos de socialização infantil”, buscamos entender a brincadeira e quais os processos que ela gera socialmente para a criança. Segundo os autores estudados a criança aprende enquanto brinca. Com essa visão, a brincadeira deixa de ser apenas um momento de lazer e divertimento para criança e passa a tomar proporções socioculturais muito importantes. A criança enquanto brinca aprende conhecimentos e expõe a sua visão sobre o mundo e a sociedade. O brincar faz a criança exercitar a sua imaginação, mas também faz com que ela internalize as práticas sociais vigentes.

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. (KRAMER, 2006, p. 17).

A brincadeira é uma forma de cultura e uma atividade espontânea da criança, de acordo com vários autores. Ela é muito importante para estimular o processo de aprendizagem, permitindo à criança imaginar e criar seus próprios valores. Através dela, elas constroem seu processo sensorial motor, desenvolvem a linguagem e a autoconfiança, tendo a oportunidade de se desenvolver instigada pelos colegas e professores.

A escolha deste tema se deve ao fato de a brincadeira ser um elemento importante para o desenvolvimento das crianças, principalmente, aquelas que estão na Educação Infantil. É importante destacar que a brincadeira não está ligada somente ao entretenimento, também está ligada ao desenvolvimento físico e a atividade sociocultural. Queiroz, Maciel e Branco (2006), no artigo “Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista” explicam que a criança nasce em um ambiente sociocultural cheio de relações e significados, e que o desenvolvimento humano se dá nesse ambiente e sofrendo consequências dessas interações. Os processos de construção psicológica acontecem através dessas interações e não é um processo individual, como afirmam os autores. Então, o brincar para criança não é só um momento de diversão, mas também um processo de apreensão da cultura em que ela se encontra inserida. A brincadeira faz com que a criança não só reproduza o que é socialmente visto, mas também crie significados e

possibilidades sociais a partir dela. O movimento de imaginar, criar e executar na brincadeira gera o desenvolvimento da linguagem e da habilidade de resolver problemas.

Partindo dessas questões, nesse trabalho foi realizada uma pesquisa teórica bibliográfica cujo objetivo é investigar a importância da brincadeira nos processos de socialização infantil. Para isso, foram estudados teóricos que abordam o tema da brincadeira e da socialização, e como a brincadeira auxilia no desenvolvimento das crianças. De acordo com Gil (2002), a pesquisa é um procedimento para gerar conhecimento, para responder aos anseios ou, até mesmo, para trazer informações científicas e demonstrar resultados. A pesquisa teórica bibliográfica se caracteriza pela coleta de dados em livros, artigos, publicações de órgãos oficiais e outras fontes. Ela é o início de qualquer trabalho de investigação científica, seja experimental ou de campo.

Assim, no primeiro capítulo, discutiu-se como se deu a construção do que conhecemos como infância e como funcionam os processos de socialização infantil e para isso estudou-se os textos de Miranda (1989) e Kramer (2006). Neste capítulo, percebeu-se como o capitalismo foi importante para que a noção que temos de infância na contemporaneidade se desenvolvesse. Miranda (1989) também traz a discussão sobre a socialização infantil que, ao contrário do que muitos pensam, é um processo dinâmico e histórico. Kramer (2006) discute, em concordância com Miranda (1989), como a brincadeira é importante para a socialização infantil e para que a criança internalize processos sociais.

No segundo capítulo, Oliveira (1994), Borba (2006) e Kishimoto (1994) continuam a discussão sobre como a brincadeira é importante para os processos de socialização da criança e para o seu desenvolvimento. Oliveira (1994) aponta a importância da interação social que a brincadeira proporciona às crianças e elenca algumas categorias de brincadeiras para melhor entendermos os processos sociais embutidos nela. Kishimoto (1994) busca definir as categorias que o jogo pode assumir e Borba (2006) discute sobre as práticas pedagógicas necessárias para que a brincadeira possa ser valorizada dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, o alvo deste trabalho é buscar a compreensão dos processos envolvidos na brincadeira: ela é um momento de lazer, mas também uma expressão

da visão de mundo da criança e, também, do desenvolvimento cognitivo e ampliação das suas relações sociais.

## **CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: A NOÇÃO MODERNA DE CRIANÇA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO INFANTIL**

Para iniciarmos as discussões deste capítulo, tomar-se-ão como base as contribuições de Miranda (1989) no artigo “O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança”, presente no livro “Psicologia social: o homem em movimento”. Nesse artigo, a autora se propõe a analisar como a escola é importante para a socialização da criança. Segundo Miranda (1989), “Na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais” (p. 134).

A autora destaca a importância do estudo sobre o processo da socialização da criança, mas pontua que esse estudo geralmente é feito de maneira pragmática e sem críticas. Tratam o processo de socialização da criança dentro da escola de maneira utilitarista, sem levar em conta os processos sociais que organizam as noções de escola e de criança.

A ausência de análise crítica destas questões confere a esta abordagem uma visão abstrata de criança e escola. A idealização de uma ‘natureza infantil’ e de uma função socializadora da educação, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado, reduz a teoria a uma finalidade pragmática e profundamente ideológica: promover a integração de uma criança abstrata a uma sociedade harmônica, via processo de escolarização, essencialmente neutro. (MIRANDA, 1989, p. 125).

A autora pressupõe que para se definir o processo de socialização tem que se analisar os “[...] determinantes históricos e sociais da concepção de criança e escola” (MIRANDA, 1989, p. 125). Nesse sentido, ela recorre a Ariès (1981) para apresentar como se deu a construção da ideia de infância. Durante a Idade Média, as crianças viviam entre os adultos de igual para igual. Quando a criança não mais necessitasse dos cuidados especiais e o seu desenvolvimento estivesse assegurado, ela começava a conviver com os adultos e a aprender desde cedo os ofícios e costumes. A construção social dessa criança vinha do contato direto com os adultos, seja nos trabalhos, seja nas atividades corriqueiras da época. Não se tinha diferenciação entre coisas de crianças e coisas de adultos. Isso mudou concomitante com o surgimento da família moderna no século XVIII.

A família moderna, que se estabeleceu na burguesia a partir do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à destruição das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista. (MIRANDA, 1989, p. 126).

A partir do século XVII a criança começa a ser enxergada como um ser que não era preparado para vida e os pais seriam os guias e responsáveis pela formação moral delas. Com essa ideia, que tem influência dos reformadores moralistas da época, foi surgindo a noção moderna de família. Reportando-se novamente Ariès (1981), Miranda (1989) apresenta que as famílias burguesas começaram a mandar os seus filhos para receber a educação necessária para se formar como adulto e como membro da sociedade. A autora apresenta que esse movimento de institucionalização da família moderna começou pelas famílias burguesas e, com a ascensão desta classe, a ideia de infância e de família foi se constituindo na sociedade. Miranda (1989), citando Charlot (1971), apresenta a problemática dessa noção de criança, que se torna quase universal, desconsiderando a criança como um ser com ideias e necessidades próprias e tratando-a apenas como uma consumidora de bens produzidos especialmente para ela.

As considerações destes fatos históricos nos permitem compreender como a ideia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade. (MIRANDA, 1989, p. 127).

A autora enfatiza que a ideia de natureza infantil é muitas vezes limitada por vários autores e pelo senso comum na concepção ligada ao processo biológico de desenvolvimento da criança. Ao contrário do que a autora defende, várias bases teóricas ainda acreditam que o desenvolvimento biológico é suficiente para entender a ideia de infância.

A ênfase à natureza infantil encontra seu fundamento, segundo muitos autores e mesmo a nível do senso comum, no processo biológico de desenvolvimento da criança. Sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. (MIRANDA, 1989, p. 128).

Para Miranda (1989), a criança vai crescer e passar pelo amadurecimento

biológico, mas o seu desenvolvimento para além do aspecto biológico depende da mediação dos adultos. Essa mediação se dá de diferentes maneiras, dependendo da classe social em que essa criança se encontra. Uma criança rica e uma criança pobre terão diferentes visões e construções sobre a sua infância. Essa visão de infância única, segundo a autora, é extremamente ideológica. É como se todas as crianças fizessem parte de uma “mesma infância”, com igualdade de condições e possibilidades.

Esta distinção entre natureza e condição infantil esclarece o uso ideológico da ideia de natureza infantil para a dissimulação das diferentes condições a que são submetidas as crianças em função de sua origem de classe. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas. (MIRANDA, 1989, p. 128).

A autora entende que a consideração e a noção de infância abrem a possibilidade para concepções pedagógicas e psicológicas que reproduzem “[...] a imagem social de infância da sua época, evoluindo historicamente” (MIRANDA, 1989, p. 129). Na pedagogia tradicional a ideia é que a criança deve ser educada para que não se corrompa socialmente; a educação tem o papel de ensinar normas e condutas, conteúdos que auxiliam a criança a não declinar para o que a autora nomeia de “natureza selvagem” (p. 129). A pedagogia nova considera a criança de uma maneira diferente da pedagogia tradicional. A criança é um ser cheio de potencialidades ao contrário do que postula a pedagogia tradicional; a tarefa da educação para a pedagogia nova é respeitar e proteger a criança e favorecer o seu desenvolvimento naturalmente.

Nas duas pedagogias, a criança é, portanto, definida como um tempo negativo (pedagogia tradicional) ou tempo positivo (pedagogia nova) de uma natureza infantil. Ainda que seja inegável a contribuição da pedagogia nova para uma visão mais adequada da criança, ela não escapa de uma visão naturalista e biológica da infância; desconsiderando a condição histórico-social da criança. (MIRANDA, 1989, p. 129).

Na mesma época em que a Escola Nova se desenvolveu, a Psicologia moderna também se fortaleceu. Para Miranda (1989), o movimento da Escola Nova surgiu em um momento em que a escolarização estava em crise, já que não estava dando conta de cumprir as promessas liberais de equalizar as oportunidades. Os escolanovistas afirmavam que o fracasso dos alunos era devido a diferenças individuais. A autora cita Saviani (1983) e afirma que para o movimento escolanovista, o papel da escola era

corrigir a marginalidade e contribuir para a construção da sociedade em que os indivíduos sejam aceitos e respeitados em suas individualidades. Partindo da ideia de capacidades e desenvolvimento individuais, a pedagogia escolanovista busca suporte na Psicologia e na Biologia para se legitimar. Segundo a autora, “A Psicologia, por sua vez, sob forte inspiração positivista, reduz a realidade social do homem ao seu componente psíquico. Assim, a Psicologia moderna, que vem ao auxílio da Pedagogia nova será, portanto, igualmente individualista, naturalista e biológica” (MIRANDA, 1989, p. 130).

Miranda (1989) pontua que a pedagogia tradicional e a pedagogia nova têm em comum a preocupação em organizar a escola para que ela seja um degrau entre o mundo infantil e o mundo adulto, de acordo com as necessidades e interesses do grupo dominante da sociedade. Esse movimento que a autora chama de socialização é uma das principais finalidades da escola. Porém, ela pontua que isto é uma dissimulação da realidade, já que a criança, mesmo que marginalizada, sempre está sendo socializada. Marginalizada, no sentido do texto, se refere à marginalização social, que é um conceito que enquadra os indivíduos que não conseguem se adequar à classe social dominante a viver à margem da sociedade, não usufruindo das mesmas possibilidades e garantias, e sendo tratados como inferiores. Mesmo a criança que não é da classe burguesa passa por processos de socialização, mesmo que não seja a socialização que é produzida na escola.

A criança é socializada o tempo todo e, de acordo com a sua classe social, já é determinada a sua posição na sociedade. Nesse ponto, Miranda (1989) faz uma crítica à Psicologia, que segundo ela, quase sempre faz um movimento de socialização partindo da ideia de que ela é inerente à criança, e se desenvolve de acordo com seu crescimento, o que deixa de lado as vivências anteriores e condições sociais em que essa criança está inserida.

Desde sempre a criança já sofre um processo de socialização através do qual a sua origem social de classe determina sua condição de ser social. A formação de sua personalidade social não passa primeiro por um estágio individual para depois se socializar. Ainda que assuma os contornos de suas características específicas, ela é sempre socializada. Afirmar o contrário é acreditar numa capacidade própria do indivíduo — natural — para a socialização. A marginalidade social seria, então, facilmente explicada pela incapacidade de adaptação do indivíduo às normas sociais. (MIRANDA, 1989, p. 130).

A crítica feita sobre a maneira que a Psicologia age no processo de socialização é que a maioria dos estudos feitos, segundo a autora, descaracterizam o meio social que a criança vive, analisando a socialização como se o indivíduo fosse separado do todo. É como se a sociedade em que esse indivíduo está inserido não interferisse diretamente na maneira em que ele se desenvolve e não sofresse interferência desse indivíduo. Isso se torna mais questionável quando falamos da criança, já que a infância por muitas vezes é ignorada pela sociedade. A autora expõe que a criança é uma figura importante no processo de socialização. Tal processo não pode ser enxergado como o indivíduo apenas sofrendo as ações da sociedade, mas o contrário também é verdade, o indivíduo interfere e constitui a sociedade. A autora cita o exemplo das crianças pobres e da zona rural que trabalham desde cedo para ajudar no sustento das suas famílias em subempregos e, por outro lado, o grande número de produtos voltados para o consumo das crianças, o que demonstra que as crianças são consumidoras importantes.

É certo que todas as crianças vivem um período de crescimento, de desenvolvimento da personalidade num mundo social adulto que ainda não é inteiramente assimilado, em qualquer meio social. Mas este processo de desenvolvimento será diferente de acordo com sua condição social. A Psicologia normalmente estuda esta complexidade de fatores como 'influência do meio'. Não percebe que o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado. (MIRANDA, 1989, p. 131).

Nesse sentido, a escola não é neutra; ela funciona como um instrumento de reprodução das classes sociais, sempre levando em consideração que a escola é uma das ferramentas de dominação social que reproduz o discurso burguês. Mas, segundo Miranda (1989), "[...] esse papel não se realiza perfeitamente" (MIRANDA, 1989, p. 132). A escola atua como reprodutora das classes sociais, através de processos de exclusão dos pobres, ao mesmo tempo em que essa exclusão é dissimulada pelo discurso que é a escola que promove o crescimento intelectual e crescimento profissional, dando a entender que o pobre pode ascender a uma outra classe social se quiser. A escola contém os saberes sociais e reproduz, dentro da sua estrutura, os conflitos de classe presentes na sociedade. Ou seja, a escola que serve como um instrumento de dominação pode ser também "[...] um espaço vivo e dinâmico para os dominados" (MIRANDA, 1989, p. 132). A autora, citando Saviani, (1980), apresenta o caráter mediador da educação. A educação é constituída a partir da interação entre os saberes socialmente construídos e como esse saber é recebido pela comunidade

escolar. Miranda (1989) aponta que essa interação entre o viés ideológico da escola e os saberes nela apresentados gera uma contradição, o que pode provocar novas formas de pensar e de se pensar a própria educação.

Miranda (1989) apresenta que a escola tem três tarefas que podem ser direcionadas aos interesses das classes populares: facilitar a apropriação e valorizar as características socioculturais das classes populares; garantir o aprendizado de conteúdos essenciais da cultura básica e organizar a síntese entre o conhecimento da cultura básica e as características socioculturais das classes populares, o que geraria a crítica dos conteúdos propostos pela cultura dominante. A autora pontua que as escolas, embora não trabalhem dessa forma, podem trabalhar em um futuro próximo<sup>1</sup>. Para tanto, é necessário que a pedagogia seja elaborada para trazer as experiências, necessidades e cultura das classes populares, e para isso a autora, citando Charlot (1979), aponta que a Psicologia da criança pode auxiliar nesse processo de construção dessa Pedagogia voltada às classes marginalizadas. Para ela, “A Psicologia não define, pois, os fins da educação, mas pode contribuir no sentido de fazer com que eles sejam realizáveis” (MIRANDA, 1989, p. 133).

Cabe ressaltar que a criança começa a internalizar padrões de comportamento e de valores desde o início do seu contato familiar, e essa internalização é constituída pela realidade social, pelos valores intrínsecos na sua unidade familiar e comunidade, por determinantes geográficos, enfim, pela condição sociocultural em que a criança está inserida. Quando a criança chega na escola, ela passa por um novo processo de internalização de conteúdos e valores, de maneira distinta da socialização que teve no início da sua vida. A autora faz uma crítica à escola burguesa, por ela impor uma cultura, o que faz com que a escola invalide alguns valores já socializados pela criança.

Uma escola democrática, comprometida com os interesses populares, deverá reconhecer a legitimidade desses aspectos já socializados. Porém, isto não implica reafirmar os padrões já socializados no sentido de preservar uma ‘cultura dominada’ emergente, mas de conhecer com profundidade os padrões de socialização da criança. Isto possibilitaria extrair os aspectos que irão direcionar a prática pedagógica e, até mesmo, aspectos que precisarão ser superados para que seja possível a tarefa da escola de assegurar ao aluno a aprendizagem de um conteúdo mínimo. (MIRANDA, 1989, p. 134).

---

<sup>1</sup> Seria necessário e urgente que uma educação pautada nessas três tarefas se realizasse. No entanto, em realidade e tomando as bases sociais, percebe-se que uma educação pensada para a emancipação não é concretamente efetivada pelos governantes e nem pelos donos do capital.

Para a autora é preciso que a escola repense as metodologias de ensino e as suas normas para que atue de maneira cuidadosa e reflexiva, a fim de tornar-se democrática e inclusiva. Segundo Miranda (1989), a Psicologia tem a contribuir com a Pedagogia para a organização e discussão sobre a socialização da criança. A escola tem vários problemas dentro da sua estrutura como violência, indisciplina, autoritarismo e outros. Esses problemas devem ser analisados de maneira crítica e reflexiva (MIRANDA, 1989).

Em consonância com as concepções de Miranda (1989), porém mantendo diferenças teóricas, Kramer (2006) no artigo “A infância e sua singularidade” discute a noção de criança na sociedade, a cultura infantil e o papel da escola na formação das crianças. A autora entende que os profissionais que trabalham na educação enfrentam muitos desafios. Existe muita teoria que explica a infância, porém as dificuldades na prática, no que diz respeito aos problemas enfrentados no dia a dia das instituições de ensino e de proteção à criança, são bastante desafiadoras.

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para se planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? (KRAMER, 2006, p. 16).

Ao longo do século XX vários campos do conhecimento se propuseram a estudar a criança. A autora, assim como Miranda (1989), também cita Ariès e o seu estudo sobre a história da família e da criança e como a nova formação da família burguesa foi importante para a formação da ideia de infância que temos hoje. Com isso, ficou claro que a infância é uma construção social e histórica. Ela foi tomando formas e caminhos diferentes de acordo com a construção social da época. A autora cita também as contribuições de Bernard Charlot, teórico que estudou a infância e que trouxe a ideia de que a dependência da criança em relação ao adulto é um fator social e não uma questão natural. Isso reforça a ideia de que a infância deve ser compreendida de maneira sócio-histórica e cultural, o que segundo a autora, também se aproxima dos trabalhos de Vygotsky e Wallon, que basearam os seus estudos psicológicos na função social da infância com base na ideia do sujeito em sua relação com a cultura e com os outros.

Essas várias teorias junto às visões antropológicas das várias infâncias possíveis no mundo demonstram a necessidade de se conhecer a infância não só pelo viés da classe dominante. Segundo a autora, a ideia de infância hoje tem como base a criança burguesa, levando em conta a sua idade e a relação entre esta e a dependência em relação ao adulto. Essa visão de infância deixa de lado “[...] a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos” (KRAMER, 2006, p. 17). A autora cita a diversidade sociocultural do Brasil que tem, entre outros exemplos, o grande número de tribos indígenas, com as suas línguas e costumes característicos; a escravidão que deixou marcas na população negra; a grande soma de pessoas em condição de pobreza; e, o colonialismo, que deixou marca na constituição social do país.

Para Kramer (2006) alguns pensadores questionam se a infância estaria acabando. Esse questionamento foi levantado devido ao aumento do número de casos de violência contra a criança, seja ela física, sexual ou até social, já que as crianças estão sendo obrigadas a trabalhar em atividades que tiram delas oportunidades. A autora aponta que a infância surge em um contexto em que as crianças estavam menos suscetíveis à morte, graças ao avanço da ciência e de mudanças socioeconômicas da época. Os adultos, que anteriormente enxergavam as crianças apenas como um adulto em miniatura, passaram a protegê-las e moralizá-las. Isso implicava tirar as crianças do mundo do trabalho em que elas eram inseridas, já que vários meninos eram operários em fábricas e minas, o que lhes tiravam a oportunidade de ser criança. Contudo, essa visão moderna de infância ainda não é uma totalidade, já que em vários casos, e a autora cita o Brasil como exemplo, as crianças ainda trabalham e não usufruem a sua infância, mesmo tendo leis para a sua proteção.

As crianças não devem ser vistas apenas pelo que elas podem se tornar. Elas são cidadãs plenas de direitos, que produzem cultura e são constituídas sob uma determinada construção sócio-histórica e de classe, que é reproduzida pela criança em suas interações sociais, inclusive, no contato com outras crianças por meio de jogos e as brincadeiras. Para autora, “A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2006, p. 17). A infância é uma fase da vida na qual se tem uma grande produção e apreensão de conhecimento. A autora deixa claro que devemos enxergar assim as crianças para

entendê-las e compreender o seu ponto de vista sobre o mundo.

Ao citar Benjamin, Kramer (2006) apresenta eixos de orientação para entender o que é a infância e o poder de criação infantil. O primeiro eixo é que “A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade”. Esse eixo permite compreender que as crianças criam, inventam e reinventam a cultura. As crianças se interessam por contos fantásticos, brincadeiras e é com essas brincadeiras e interação com o conhecimento a elas apresentados que produzem cultura e interagem com a cultura posta. A criança está conhecendo o mundo e isso deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “[...] as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados” (KRAMER, 2006, p. 18). Nesse eixo, a autora interroga se as escolas e creches estão preparadas para dar espaço para a ação criadora das crianças, e se os profissionais da educação estariam preparados para dar vazão à brincadeira na escola para que elas possam brincar e, nesse brincar, construir o seu conhecimento e a sua cultura. No segundo eixo “A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história”, a autora cita a capacidade das crianças de dar aos objetos novos significados e de colecionar objetos que lhe dão historicidade. Ela enxerga em uma vassoura, por exemplo, um cavalo, e em uma coleção de figurinhas, enxerga situações vividas para se conseguir essa coleção. Cabe aos adultos tratar essas coleções como parte da história da criança, ajudando-lhe a atribuir sentido e respeitando esse sentido. Isso vale também para o novo sentido e utilização dos objetos pela criança.

No eixo “A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição”, a autora cita a importância de se enxergar o mundo pela perspectiva crítica das crianças, que vão a fundo, desmontam e reconstróem a realidade para entendê-la. Nesse eixo é apontado como se dá a construção da ideia de mundo e da absorção de valores pela criança. As crianças querem entender como giram as engrenagens do mundo e, para isso, cabe ao adulto apresentar-lhes esse mundo, sem diminuir ou condenar a curiosidade delas. Neste movimento de construção e reconstrução de ideias, a criança aprende a conhecer sua realidade e criticá-la quando se faz necessário. No eixo “A criança pertence a uma classe social”, a autora aponta a necessidade de enxergar a criança como um ser único, mas sem desconsiderar a sua classe social, a cultura e os costumes que essa criança apresenta, que acaba

constituindo a sua socialização e a maneira que ela aprende. A criança, desde antes de seu nascimento, é um sujeito social, inserido em determinada cultura, mas geralmente isso é desconsiderado nas práticas pedagógicas. Levar em consideração a individualidade de cada educando, sem desconsiderar a classe social que este educando pertence é um dos desafios da escola, para que a educação se dê de maneira efetiva, justa e emancipadora.

Essa discussão aponta para educação escolar e, nesse sentido, é preciso compreender a dimensão cultural e como ela faz diferença nas formações do ensino infantil e do ensino fundamental. O ensino fundamental geralmente é pensado de maneira separada da educação infantil, mas, segundo a autora, para a criança essa diferenciação não existe. Quando se pensa o ensino fundamental separado da educação infantil, perde-se a oportunidade de articular a experiência com a cultura.

[...] o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendido tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. [...] A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p. 21).

Tanto no ensino fundamental como na educação infantil, a criança deve ser tratada como tal, e não só como estudante, e isso implica em pensar a criança de acordo com a sua condição social. A educação infantil e o ensino fundamental são ligadas pelo cuidado e pelo ensino, pela necessidade de inclusão e pela garantia de acesso. A autora levanta a discussão da ligação entre o ensino fundamental e a educação básica por causa do aumento de anos no ensino fundamental, o que fez com que algumas crianças, que anteriormente se enquadravam como educandos da educação infantil, se tornassem elegíveis para os anos iniciais do ensino fundamental. Kramer (2006) apresenta que é necessário que o trabalho pedagógico seja pensado para se “[...] ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (KRAMER, 2006, p. 22). É necessário o diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental para práticas pedagógicas inclusivas e claras, para que as crianças sejam educadas respeitando as suas formas de aprender e levando em consideração a sua necessidade de brincar.

Assim como Miranda (1989), Kramer (2006) aponta para uma perspectiva de educação de combate à desigualdade e de respeito e valorização da diferença. A

autora compreende que ensinar nessa perspectiva implica entender o outro e as suas diferenças sociais, culturais, étnicas, etc. Cabe a instituição escolar estar preparada para atender as crianças em suas necessidades básicas o que impõe à escola se enxergar como parte da sociedade e não à parte da sociedade. A organização do currículo escolar deve favorecer à criança a “[...] inserção crítica na cultura” (KRAMER, 2006, p. 23).

Para que seja efetiva essa educação em que se ensina respeito às diferenças e solidariedade é necessário compreender os processos de interação entre crianças e adultos em todos os seus contextos sociais, institucionais e culturais. Isso se dá de forma diferente de acordo com a classe social que a criança pertence e esse debate precisa ser levado a vários campos do conhecimento. Para Kramer (2006), não há como educar crianças e jovens e nem criar políticas públicas efetivas sem conhecer essas interações sociais. Deve-se levar em consideração como as crianças aprendem, como as práticas pedagógicas contribuem para a valorização da cultura, da classe social e do aprendizado das crianças. Além disso, a escola deve ser um espaço de apresentação à criança da cultura socialmente construída.

Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Tem favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual é a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Que relações têm com a leitura e a escrita?. (KRAMER, 2006, p. 23).

Esses são questionamentos importantes e que precisam ser feitos constantemente. Kramer (2006) reforça que os trabalhadores em educação precisam ter condições concretas de trabalho, oportunidades de ampliação da sua base cultural e conhecimentos de várias áreas e ter garantidas ações que viabilizem a forma de enfrentar os desafios que aparecem quando questões socioculturais são levantadas na escola. Cabe ressaltar que a experiência cultural e escolar, além de incluir condições objetivas para efetivação do trabalho e a consideração da criança em suas particularidades, deve considerar também a esfera da brincadeira, da criação e da imaginação infantil como potencialidade do desenvolvimento da criança, na construção do seu conhecimento e nas relações sociais da criança.

A Pedagogia trata dos fundamentos, métodos e meios educacionais e, para que isso se dê de maneira efetiva, o ensino deve respeitar o indivíduo. No caso das crianças, entender os processos de desenvolvimento da socialização infantil auxilia a criação de práticas pedagógicas que respeitem a sua trajetória e suas potencialidades. A criança a todo momento está interagindo e, por muitas vezes, as interações que acontecem fora de sala de aula são desconsideradas no processo educativo, o que Kramer (2006) e Miranda (1989) se posicionam contra. A brincadeira, por exemplo, é uma das experiências de socialização mais rica em significados e que pode ser uma aliada no processo ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1 A BRINCADEIRA, O JOGO E A CRIANÇA: O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Sobre a relação entre a criança e a brincadeira no artigo “O brincar e o desenvolvimento infantil”, Oliveira (1994) revela que a habilidade da criança em criar jogos e brincadeiras de faz de conta é um dos pontos mais analisados quando o assunto é o comportamento infantil. Essa habilidade se faz mais perceptível em todas as suas peculiaridades na faixa etária em que a criança está na Educação Infantil. A autora aponta que esse processo do jogo de faz de conta passa por transformações, em paralelo com o desenvolvimento biológico e social da criança e é uma fase bastante estudada por especialistas da área. Para Oliveira (1994), os estudos sobre esse tema, “[...] revelam continuidades e descontinuidades na maneira das crianças interagirem com o meio-ambiente, explorando suas possibilidades, inferindo suas relações, influenciando e sofrendo influência deste meio, enfim, adaptando-o e adaptando-se a ele” (p. 129).

A criança quando brinca está interagindo com o meio social em que está inserida, ampliando a sua capacidade cognitiva e suas habilidades sociais. Já com dois anos, ela consegue brincar de faz de conta, atribuindo novos significados a objetos e palavras – o jogo simbólico –, e é nesse atribuir sentido que ela desenvolve a sua relação com o mundo, pois nessa troca de significados a criança compara e pensa o objeto e esse pensar sobre faz com que a criança apreenda significados socialmente construídos.

Oliveira (1994) cita Smith (1982) para descrever categorias de brincadeiras: brincadeiras locomotoras, brincadeiras com objetos, brincadeira social e brincadeira de faz de conta. Algumas vezes esses tipos são combinados como, por exemplo, a brincadeira de pular corda que envolve a brincadeira social e uma brincadeira locomotora. É pontuado que os três primeiros tipos de brincadeira são observados nos animais, mas a brincadeira de faz de conta só é observada nos humanos.

A criança começa a brincar aos dois anos, mas nessa idade essa brincadeira ainda é muito solitária, já que ela é pequena ainda e não tem noção clara de interação social. Observa-se que à medida que a criança vai se desenvolvendo, ela começa a

brincar com outras crianças. A autora cita um estudo de Parten (1932) e descreve a sequência da participação social na brincadeira: a primeira é o comportamento desocupado, seguido da brincadeira solitária, comportamento de espectador, brincadeira paralela, brincadeira associativa e brincadeira cooperativa. Outro autor, citado foi Smilansky (1968), que a partir dos estudos de Piaget elaborou categorias para as brincadeiras livres das crianças. Essas brincadeiras se desenvolvem de maneira fixa seguindo esta ordem: o brincar funcional, o brincar construtivo, o brincar dramático e os jogos com regras. Entretanto, estudos apontam que o brincar construtivo e o brincar dramático se desenvolvem simultaneamente (OLIVEIRA, 1994).

Segundo a autora, a partir dos estudos de Parten (1932) e Piaget (1962) foram criadas duas hierarquias para melhor se observar os comportamentos das crianças durante a brincadeira: a categoria cognitiva e a categoria social. Para Oliveira (1994), “A categoria cognitiva do brincar (funcional, construtivo, dramático e jogos com regras) está aninhada dentro da categoria do brincar social (solitário, paralelo e em grupo)” (p. 131). Esse dimensionamento dos comportamentos e ações que ocorrem quando se brinca auxilia a observação de como acontecem as interações sociais e em diferentes contextos, como as diferenças sociais entre o brincar de menino e o de menina ocorrem, como as brincadeiras e a maneira de brincar se estabelecem e como se desenvolvem as limitações e peculiaridades da brincadeira de crianças de diferentes classes sociais.

Para autora, na pré-escola, depois de passar por um momento em que as brincadeiras são solitárias, as crianças começam a brincar socialmente, o que é chamado de brincadeira sócio dramática, conhecida também como jogos de faz de conta. Esses jogos oferecem muitos papéis possíveis a serem interpretados e a criança desenvolve esse papel juntamente com outras crianças e, juntas, elas elaboram as histórias e possibilidades dentro desse jogo. Quando a criança exerce esse jogo de interpretação de papéis, ela aproveita peças da realidade para incorporar na brincadeira. Essa realidade pode ser encontrada na sua vida familiar, nas suas experiências dentro da instituição escolar ou em fatos assistidos em programas de televisão ou reflexos da sua vida cotidiana (OLIVEIRA, 1994).

Outro fato interessante sobre a brincadeira de faz de conta é a criança estar ao mesmo tempo dentro e fora do mundo de faz de conta. Mesmo interpretando papéis, a criança continua como observador, pontuando como a brincadeira deve ser desenvolvida ou como o personagem deve ser interpretado. Embora essa brincadeira represente fatos acontecidos na vida da criança, isso acontece de maneira não ligada a realidade concreta. Oliveira (1994) com base em Garvey (1977) afirma:

[...] quando um garoto entra em casa e diz, 'okay, trabalhei muito hoje, querida, e trouxe mil dólares pra casa', ele provavelmente não presenciou esta cena antes, mas, ao invés, abstraiu certos comportamentos, característicos de maridos e que são, então, adornados pela fantasia. (OLIVEIRA, 1994, p. 132, grifo da autora).

A brincadeira também pode ser uma maneira de desenvolver o autocontrole. A autora cita uma experiência do autor Maniulenko (1975) que pediu para as crianças ficarem paradas em pé com os braços ao lado do corpo e parada o maior tempo possível. As crianças acharam a atividade difícil, mas o autor sugeriu que eles se organizassem como guardas do túmulo de Vladimir Lenin, e assim elas conseguiram ficar mais tempo na posição ao se imaginarem como guardas. Isso demonstrou que as crianças, através do jogo de faz de conta, conseguiram se enxergar como soldados, e desempenharam a tarefa dada a elas de uma forma mais prazerosa do que ficar simplesmente parados seguindo uma ordem.

Segundo Oliveira (1994), Vygotsky (1978) afirmava que o brincar auxilia as crianças a realizarem algumas tarefas que ajudam no seu desenvolvimento. A brincadeira de faz de conta seria uma das formas de atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança. Zona de desenvolvimento proximal é um conceito elaborado por Vygotsky, que explica a sua teoria sócio interacionista de desenvolvimento. Para o autor, segundo Oliveira (1994), explicar o desenvolvimento da criança referindo-se apenas ao viés biológico não é suficiente, já que para a criança aprender é necessário contato com o social. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a área de possibilidades que uma criança tem de resolver problemas e aprender e é definida entre o nível de desenvolvimento real, que é a capacidade da criança resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento proximal, que é a capacidade de se resolver problemas com a ajuda de outra pessoa, seja essa pessoa um adulto ou outra criança (OLIVEIRA, 1994).

Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta permite que a criança aja de maneira a ampliar seus níveis de desenvolvimento a níveis maiores do que se ela brincasse sozinha. A autora cita o exemplo da criança brincando de servir café. Nessa brincadeira, ela não tem uma necessidade de precisão tão grande quanto se tivesse servido o café real para si mesma, já que para isso necessitaria da ajuda de um adulto. Mas a brincadeira faz com que ela se imagine desenvolvendo tarefas que ainda não tem capacidade de executar sozinha, e isso revela também que as brincadeiras de faz de conta, na maioria das vezes, são pequenos retratos do que a criança vivencia no seu dia a dia. Oliveira (1994) cita Vygotsky (1978): “[...] as crianças brincam sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; é como se, ao brincar, a criança fosse ‘uma cabeça’ mais alta que ela mesma” (VYGOTSKY, 1978, p. 102 *apud* OLIVEIRA, 1994, p. 135, grifo da autora).

Oliveira (1994), a partir de estudos de Vygotsky e outros autores, afirma que a brincadeira desempenha uma função muito importante para o desenvolvimento mental e social da criança. Por mais que ela pareça apenas um passatempo, a brincadeira ajuda a criança a assimilar comportamentos que serão requeridos na vida adulta. Através da brincadeira de faz de conta, a criança incorpora novos comportamentos e novas experiências com outras crianças, o que auxilia em seu desenvolvimento.

No artigo “O jogo e a educação infantil”, Kishimoto (1994) aponta os vários contextos que a brincadeira e o jogo podem assumir. A autora escreve sobre as várias faces do que entendemos por jogo. Existe o jogo com regras e o jogo de faz de conta. Outras atividades nomeadas como jogo são os esportes e as atividades políticas, por exemplo. Com isso, Kishimoto (1994) exemplifica a infinidade de possibilidades que o tema jogo pode oferecer para quem o estuda. Além disso, o jogo pode ser usado para outros fins, como exclusivamente ganhar (nos esportes) ou ensinar. Outras atividades são dadas como exemplo: no caso da boneca, que para algumas culturas é um instrumento de expressão religiosa, ou o arco e flecha, que para alguns é lazer, mas para os indígenas é também uma preparação para as atividades da vida adulta.

Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. (KISHIMOTO, 1994, p. 105).

Para conceituar jogo, Kishimoto (1994) cita Brougère (1981, 1993) e Henriot (1983, 1989), chegando a três definições: “O jogo pode ser visto como: 1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto” (KISHIMOTO, 1994, p. 107). O primeiro ponto revela que o jogo assume um caráter específico de acordo com o contexto em que ele se insere. Então, o que se entende por jogo varia de cultura para cultura. Para entender melhor esse ponto, a autora revela que o jogo pode ter um significado léxico em uma determinada região, e em outra região terá outro. O contexto será dado pela cultura em que essa expressão está inserida. Cada contexto social terá a sua interpretação do que é jogo e de sua finalidade: como o exemplo citado anteriormente dos indígenas que brincam com o arco e flecha. Esse brincar levará às práticas que futuramente serão importantes para o dia a dia, no caso a caça.

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 1994, p. 107-108).

Na segunda definição sobre o jogo, pontua-se como o sistema de regras permite definir a atividade em questão. Como por exemplo as regras do futebol, que o definem como futebol e não voleibol. O terceiro sentido aponta o jogo como objeto. O exemplo da autora é o xadrez que, com o seu tabuleiro e as suas peças, se diferencia de outros jogos. Se você vir um tabuleiro de xadrez, logo entende qual é o jogo, mesmo não sabendo jogá-lo (KISHIMOTO, 1994).

À primeira vista o brinquedo seria classificado como jogo significando objeto, contudo o seu sentido é dado por quem o manipula. O brinquedo também pode incorporar características existentes em personagens de programas de televisão, jogos ou livros. Além disso, ele é uma representação de um objeto real como o carrinho e a própria boneca, ou seja, “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá- los” (KISHIMOTO, 1994, p. 109). A criança, através do brinquedo, consegue perceber a utilidade e as possibilidades do objeto real ou do ser representado, mesmo com algumas alterações como cor e tamanho.

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação

direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

A autora busca em Wittgenstein (1975) uma explicação sobre a dificuldade de se definir o que se entende por jogo. A noção de jogo é imprecisa, variando de pessoa a pessoa. Vários jogos são parecidos em sua execução ou finalidade, mas essas semelhanças não os agrupam. No caso do futebol e do voleibol há uma disputa entre dois times para ter um time ganhador, mas as regras de execução se diferenciam. Em uma brincadeira de roda não há ganhadores, em uma brincadeira de corda poderá ou não ter uma disputa, dependendo da brincadeira que se propõe. Por isso, muitas vezes o que uma pessoa considera jogo, outra pessoa pode não considerar.

Vejamos um exemplo: Quando alguém diz: Ensine um jogo às crianças! Se proponho jogar dados a dinheiro, alguém pode me dizer: 'Não tive em mente um jogo como esse!'. Certamente, na sua representação sobre o jogo, uma vaga ideia fez excluir o jogo de dados quando se falou em ensino. O conceito de jogo dos dois protagonistas apresentam limites distintos: para um, inclui o jogo de dados, e para o outro, o exclui. (KISHIMOTO, 1994, p. 112, grifo da autora).

A autora cita alguns estudos para discutir a natureza do jogo e debate algumas dessas definições. Citando Huizinga (1951) descreve o jogo como elemento de cultura; a autora aponta que isso exclui os jogos que realizados pelos animais. O mesmo autor aponta características sobre o jogo como “[...] o prazer, o caráter ‘não-sério’, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço” (KISHIMOTO, 1994, p. 113, grifo da autora). A autora aponta que embora na maioria das situações obtenha-se prazer na brincadeira, em outras situações o jogo pode ter uma situação de desprazer e esforço para se conseguir o objetivo final. Quando se diz caráter-não-sério também se tem uma contradição, já que para criança a brincadeira é sim levada a sério e elas brincam de maneira compenetrada. Assim, o autor, segundo Kishimoto (1994), se refere à seriedade do mundo dos adultos, já que as crianças se divertem durante as brincadeiras e o jogo não tem necessariamente um sentido de produção de resultados palpáveis.

Quando se aponta a natureza livre do jogo, também se entra em contradição, já que para ser jogado, o jogo precisa ser ensinado. A criança quando brinca, entra em um mundo imaginário, desligando-se um pouco da realidade. A existência de

regras nos jogos em todas as suas manifestações é uma das características que o define: existem jogos em que se tem regras específicas, como o xadrez, ou regras implícitas como a brincadeira do faz de conta (KISHIMOTO, 1994).

Apontando Caillois (1967) tem-se novas definições sobre o jogo: “[...] a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens, nem riqueza e suas regras” (KISHIMOTO, 1994, p. 114). A autora se debruça sobre o tema da improdutividade do jogo, que em si não cria nada; o processo de brincar não tem a preocupação de aquisição de conhecimento ou desenvolvimento. Além disso, o jogo apresenta uma incerteza que se manifesta na maneira como ele se desenvolve, graças às ações dos jogadores que sempre refletem sobre algum fator, como estímulos externos e conduta dos parceiros do jogo. A imprevisibilidade dos resultados dos jogos também se dá pelos fatores internos, como a disposição da criança em jogar e a sua reação aos resultados do jogo, sejam eles positivos ou negativos.

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. (KISHIMOTO, 1994, p. 114).

Outro autor citado para essa discussão foi Henriot (1989), para apontar que o jogo se diferencia de outras atividades por ser feito de maneira independente, ou seja, a pessoa decide participar dessa atividade por livre vontade, sem a obrigação social de fazê-lo, como acontece com a escola, por exemplo. Para Kishimoto (1994), “Todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pela incerteza dos resultados, ausência de obrigação em seu engajamento, supondo uma situação concreta e um sujeito que age de acordo com ela” (p. 114).

Christie (1991) é citada por Kishimoto (1994) e revela outros pontos de análise do que se entende por jogo infantil. O primeiro seria a não-literalidade, ou seja, se leva mais em consideração as regras do jogo do que uma ligação sólida com a realidade: a autora cita como exemplo uma criança ninando um urso de pelúcia que está chorando. O segundo ponto seria o efeito positivo que a brincadeira causa na criança; o terceiro, a flexibilidade que desperta na criança para resolução de problemas e exploração de ambientes; o quarto ponto seria a prioridade no processo de brincar,

ou seja, o foco é voltado para a ação de brincar; o quinto ponto seria a livre escolha, ou seja, a brincadeira só é brincadeira se a criança escolheu brincar: se a ação for direcionada pelo adulto passa a ser uma atividade direcionada; o sexto ponto seria o controle interno, ou seja, os jogadores determinam a brincadeira e seus desdobramentos. Assim,

[...] os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis do jogo infantil podem ser encontrados nas quatro primeiras características: a não- literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a prioridade em si. Para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho, os dois últimos são os mais indicados. Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho. (KISHIMOTO, 1994, p. 115-116).

A autora faz uma síntese de pontos em comum na análise do tema jogos sendo eles a liberdade de ação, que é a liberdade em jogar ou não que a pessoa tem com o jogo; o efeito positivo, que é o momento de relaxamento que o jogo pode proporcionar para a pessoa que participa dele; o caráter improdutivo da brincadeira, que ao contrário das atividades como o trabalho e a atividade escolar, não busca em seu final um resultado mensurável; as regras implícitas e explícitas; a incerteza dos resultados; a não literalidade da reprodução da realidade, já que a criança pode reproduzi-la em suas brincadeiras, mas de acordo com o que ela entende e o que ela espera da realidade; a imaginação e a localização da brincadeira em um tempo e espaço definido (KISHIMOTO, 1994).

## **2.2 INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E BRINCADEIRA**

Em “O brincar como um modo de ser e estar no mundo” temos um apontamento do que a brincadeira pode significar para o desenvolvimento da criança. Borba (2006) salienta que a criança, com a brincadeira, aprende e apreende a cultura do contexto histórico em que está inserida. Mas não só aprende, como recria a brincadeira, o que demonstra a capacidade infantil de transformação. As crianças usam a imaginação e o poder de criação para adaptar e adequar a brincadeira a uma certa realidade. Com isso, fica evidente que a criança está sempre produzindo e ressignificando o mundo e a sua realidade (BORBA, 2006).

A autora apresenta que a brincadeira é ligada a infância de maneira indissociável, ou seja, é impossível pensar em uma criança e não a relacionar a uma atividade, jogo ou brinquedo que ela gosta ou gostava. Mas ao mesmo tempo em que o brincar é visto como parte das práticas da infância, ela é tratada como perda de tempo. Quando se compara com a prática escolar, por exemplo, por muitas vezes ela é vista apenas como uma recreação. A nossa sociedade ainda enxerga a brincadeira como desperdício de energia, tempo que a criança poderia estar estudando. Embora haja vários estudos comprovando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, ela ainda é vista com esse viés de improdutividade. Para Borba (2006),

[...] essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à 'hora do recreio', assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina [...]. (BORBA, 2006, p. 37, grifo da autora).

A brincadeira e o ato de brincar são citados em alguns programas e práticas educacionais, mas para que ela se dê de maneira efetiva em sua dimensão transformadora e construtora de significados para a criança, é necessário que a escola pense em todas as suas práticas e currículos para que possa permitir à criança “[...] brincar e produzir cultura” (BORBA, 2006, p. 37). Deve-se pensar em práticas pedagógicas que enxerguem a brincadeira como um momento de produção de cultura e de desenvolvimento social. Como mencionado, a criança aprende enquanto brinca, através das interações com outras crianças, por meio de jogos de faz de conta, em que exprime a sua visão e interpretação das relações sociais que ela experimenta, aprendendo regras de jogos e adaptando-se à necessidade ou contexto que ela está inserida. Para Borba (2006), “O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (p. 38).

Outro ponto importante para se entender a brincadeira é que ela não é inerente ao ser humano, ou seja, ela é aprendida pela criança através de interações sociais, o que desenvolve a sua capacidade cognitiva e social. A brincadeira, então, deve ser entendida como um espaço de aprendizado, no qual a criança aumenta as suas potencialidades, através de relações com o outro e com o mundo ao seu redor. Em

"Brincar para aprender e crescer em educação de infância", Camilo (2020) apresenta a importância do educador para pensar práticas voltadas para a promoção da brincadeira. A autora inicia apontando a desvalorização dos profissionais da educação, principalmente quando se refere aos que trabalham com a Educação Infantil, que são vistos como cuidadores e não educadores. Contudo, os profissionais da educação são responsáveis pelas práticas e pelos conteúdos trabalhados com os educandos ou, nas palavras da autora: "[...] o educador em conjunto com a sua equipa pedagógica, é um dos principais responsáveis pela organização dos espaços, materiais e rotinas das crianças com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem [...]" (CAMILO, 2020, p. 13). Cabe ao professor<sup>1</sup> e a equipe escolar promover o desenvolvimento da criança, articulando as necessidades delas ao currículo escolar, auxiliando na apreensão de conteúdos e no crescimento intelectual e afetivo.

Camilo (2020) aponta algumas práticas necessárias para que os educadores possam promover o brincar nas instituições. O professor precisa estar sempre em observação, analisando comportamentos e diálogos que as crianças têm durante as brincadeiras, mantendo um distanciamento para que suas observações não interfiram no livre brincar delas. Isso é necessário para que o educador possa pensar em intervenções para auxiliar em conflitos ou dificuldades que elas possam apresentar durante as suas interações. É importante também que o educador possa conhecer as necessidades individuais dos educandos, adaptando a suas práticas para melhor guiá-la em suas potencialidades.

Quando as crianças se encontram a brincar, interagem e conversam entre si e é importante que o educador esteja atento para conseguir captar as informações fornecidas pelas mesmas que o ajudarão a realizar as planificações e organizar a sala, respeitando as necessidades e interesses das crianças, adequando desta forma a sua prática enquanto profissional de educação. (CAMILO, 2020, p. 15).

Conhecendo as crianças, como elas brincam e quais as suas dificuldades, professor pode planejar atividades que auxiliem as crianças a se desenvolverem. Isso não significa interferir na brincadeira ou torná-la uma ferramenta pedagógica em sala de aula. O planejamento, nesse caso, tem como objetivo preparar espaços para que

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que ao destacar o papel do professor não significa responsabilizá-lo por todo processo educativo, mas apenas indicar alguns elementos importantes para as práticas educativas relacionadas à brincadeira e à socialização da criança.

as crianças brinquem da melhor forma e disponibilizar materiais e recursos que despertem o interesse e a imaginação. A organização dos espaços onde a criança estará também é importante e deve considerar a forma como ela prefere brincar. Os espaços devem refletir as possibilidades que eles podem assumir, ou seja, deve ter espaços para que as brincadeiras ocorram, da maneira que as crianças as guiarem. Isso implica em preparar o espaço de acordo com o que convém para as brincadeiras, desde o posicionamento das mobílias como mesas e cadeiras, até disponibilidade dos materiais e brinquedos de maneira a facilitar o acesso. Quando a brincadeira se dá fora de sala de aula, cabe aos educadores entenderem como as crianças utilizam os espaços, auxiliando em situações que possam oferecer riscos, mas respeitando os processos e interações que ocorrem nesses espaços.

Assim, é importante que os educadores criem espaços educativos de forma a que as crianças possam desenvolver-se, é crucial que adequem os espaços e materiais às características e necessidades não só do grupo como também de cada criança individualmente. [...] é importante que estas crianças possam brincar no exterior de forma livre principalmente em espaços verdes, aproveitando o que de melhor a natureza lhes oferece, estimulando assim o seu crescimento e aprendizagem. (CAMILO, 2020, p. 24-25).

Além disso, é interessante que o educador participe da brincadeira, “[...] é importante que o educador esteja disponível e brinque com as crianças, sendo que estas deverão vê-lo como seu companheiro, [...] e devem ser as crianças a definir as regras das mesmas [...]” (CAMILO, 2020, p. 18), ou seja, não como o organizador, mas como um dos membros dela. O adulto que participa da brincadeira deve entrar no jogo, seguindo as direções que a brincadeira percorre, demonstrando assim respeito pela criança.

Borba (2006) descreve a brincadeira como uma atividade humana que gera aos seus participantes a possibilidade de enxergar a si e entender e interferir na cultura que está inserida. Como a criança passa mais tempo na escola, o direito ao brincar deve ser assegurado pelas práticas pedagógicas.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca. (BORBA, 2006, p. 46).

Assegurar a possibilidade do brincar no âmbito escolar é também assegurar

que essa atividade tão rica de significados tenha o seu devido valor reconhecido, já que a brincadeira cada dia mais se torna uma prática dificultada por falta de espaços destinados ao lazer, falta de tempo e o isolamento das crianças e jovens (BORBA, 2006). É preciso assegurar que a brincadeira não perca a sua natureza livre. Pode-se utilizar de jogos para ensinar, mas o espaço da brincadeira sem interferência pedagógica deve ser garantido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre as relações sociais e sobre a socialização infantil que são proporcionadas pela brincadeira foi gratificante. Quando falamos de brincadeira, muitas vezes temos a visão de que é apenas um momento de lazer, ou pior, de puro ócio, ainda mais nesse momento que estamos vivendo, em que a produtividade é cobrada a todo momento e o trabalho é a base produtiva da sociedade. As crianças encontram na brincadeira um espaço para trocas, exercício da solidariedade e de aprendizado. O brincar, como apresentado neste trabalho, é um espaço para o lazer, mas também um momento de transformação e interação social das crianças, e isso deve ser valorizado.

Senti a curiosidade de investigar esse tema no meu Trabalho de Conclusão de Curso por ser uma área do conhecimento que está recebendo muita atenção nesses últimos anos. Outra motivação para estudar essa área foi observar, durante a minha trajetória acadêmica, as várias discussões da área do desenvolvimento humano, principalmente, em Psicologia da Educação e em Didática e Formação dos Professores, bem como durante os Estágios. Muito se discute sobre teorias que enfatizam a importância das relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem, porém na prática, cada vez mais a brincadeira está perdendo espaço, por causa da agenda cheia das crianças de hoje em dia, pelo medo de se deixar as crianças brincarem na rua, pelos currículos escolares que não dão espaço para o desenvolvimento da brincadeira, enfim, vários motivos.

Este trabalho iniciou as discussões sobre como acontece a socialização da criança apontando o surgimento da noção de infância, no final da Idade Média, com a ascensão da classe burguesa. Com o advento da infância, surge a necessidade de educá-la, e a escola ganha uma importante dimensão. Reflete-se também sobre as visões equivocadas a respeito da infância, que limitam a criança apenas a um processo biológico do amadurecimento. A criança não é vista como um cidadão de direito e o desenvolvimento infantil, muitas vezes, é entendido apenas pelo viés biológico, desconsiderando os processos sociais no desenvolvimento da criança.

A discussão sobre a socialização infantil continua agora focado na brincadeira. A brincadeira é uma das formas de socialização infantil mais rica em significados. Brincando a criança conhece a si mesma e aprende, interage e absorve as regras e

comportamentos da sociedade em que está inserida. A brincadeira assume várias formas e possibilidades e isto auxilia as crianças a aprenderem regras, a exercitarem a sua imaginação e a ampliarem suas habilidades, como nas brincadeiras de faz em conta, por exemplo, em que a criança recria ações presenciadas por elas, usando a imaginação para adaptar-se a realidade.

Como discutido no trabalho, a criança a todo momento está socializando e a socialização difere de criança para criança, dependendo da sua classe social. A brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil e isso é visto com mais ênfase na Educação Infantil, em que as crianças têm um espaço preparado para interagir com outras crianças. Essas interações auxiliam no crescimento intelectual dos alunos e vários estudos confirmam isso. Estudar toda a potencialidade da brincadeira é importante para os profissionais da educação, para que pensem práticas pedagógicas que incentivem o brincar e o desenvolvimento das crianças e para que possam inserir nos projetos políticos das escolas ações que tratem a brincadeira como um momento de crescimento da criança.

Espero que esse trabalho desperte em outros estudiosos a vontade de continuar estudando o tema, já que essa discussão não se encerra aqui. Ainda há muito a se descobrir e estudar na área do desenvolvimento e pretendo dar continuidade a essa temática.

## REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 33-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAMILO, Elisabete Filipa Angeja Garrido. **Brincar para aprender e crescer em educação de infância**. 2020. 103 f. Tese (Mestrado em Educação de Infância) - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, 2020. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34602/1/TESE%20ELISABETE%20CAMILO%20DEFINITIVA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: GIL, Antonio Carlos (org.). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44-45.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 30 mai. 2021.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: MEC/SEF. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 8º edição, 1989. p. 125-135.

OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. O brincar e o desenvolvimento infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 129-137, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10746/10261>. Acesso em: 22 mar. 2021.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, São Paulo, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.