

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GIOVANNA SANTOS AMARAL

**O BRINCAR, A BRINCADEIRA E O JOGO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: panorama dos artigos publicados na
Revista Pro-Posições**

Campinas
2016

GIOVANNA SANTOS AMARAL

**O BRINCAR, A BRINCADEIRA E O JOGO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: panorama dos artigos publicados na
Revista Pro-Posições**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub
Co-orientadora: Dtda Marília Del Ponte de Assis

Campinas
2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRE 8/5751

Am13b Amaral, Giovanna Santos, 1991-
O brincar, a brincadeira e o jogo na educação infantil : panorama dos artigos publicados na Revista Pro-Posições / Giovanna Santos Amaral – Campinas, SP [s.n.], 2016.

Orientador: Eliana Ayoub.

Ocoorientador: Marília Del Ponte de Assis.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincar. 2. Brincadeira. 3. Jogos. 4. Educação Infantil I. Ayoub, Eliana, 1966-. II. Assis, Marília Del Ponte de. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por guiar os meus passos e pela sorte de encontrar pessoas maravilhosas que fizeram a minha caminhada muito mais leve.

À minha mãe Diva, uma mulher forte que enfrentou muitos desafios e inúmeras dificuldades ao longo da vida, mas não desistiu daquilo que acreditava; meu exemplo de força e perseverança, incentivou a mim e aos meus irmãos a estudar e a perseguirmos os nossos sonhos, que dedicou a sua vida a cuidar de nós, nunca mediu esforços para que não nos faltasse nada, dela obtive forças para continuar quando a caminhada estava difícil, e é a ela que eu dedico este trabalho.

Aos meus irmãos, Victor e Giulia que, mesmo à distância, sempre apoiaram as minhas decisões.

Às minhas tias, Vone, Rith e Pi, pelo carinho e suporte que dedicaram a mim quando decidi mudar-me para Campinas.

Às minhas primas, Gabriela e Ana Beatriz, que ao longo desses quase seis anos se tornaram minhas irmãs do coração.

Aos amigos que conquistei e que me conquistaram, Ellen, Vanessa, Milena, Cris, Karla, Bruna, Lucas, Maíra e Fran, ao longo da faculdade, muito obrigada por todo o afeto que encontrei em vocês.

À minha orientadora, Eliana Ayoub e co-orientadora Marília Assis, pela paciência e tranquilidade que me ajudaram a escrever este trabalho.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo traçar um panorama dos artigos relacionados às temáticas do brincar, da brincadeira e do jogo na educação infantil publicadas na Revista Pro-Posições desde o ano 2000. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual foram pesquisados os seguintes descritores: “brincar”, “brincadeira”, “jogo” e “educação infantil”, nos campos de busca “título”, “resumo” e “palavras-chave”. Foram encontrados 21 artigos e os resultados apontaram que os assuntos mais abordados no âmbito da educação infantil são gênero e formação de professores, aparecendo também temas relacionados a: culturas infantis; concepções de infância; direitos da criança; cirandas infantis; políticas para a educação infantil; e história da educação infantil. Segundo os artigos, a temática do gênero está presente no dia-a-dia da educação infantil e causa bastante polêmica entre as educadoras que muitas vezes não sabem lidar com os estereótipos de gênero. Pensamos que a escola tem o dever de garantir uma gama de experiências que talvez a família não tenha a possibilidade de oferecer, proporcionando que a criança viva um “tempo do acontecer”, brincando, criando, expressando-se da forma mais livre possível, vivendo a infância em sua multiplicidade de sentidos, experimentando e experimentando-se como um ser atuante na sociedade em que vive.

Palavras-chave: Brincar; Brincadeira; Jogo; Educação infantil.

ABSTRACT

This completion of course work aims to outline the articles related to the themes of play, playing and game in child education published in the Pro-Positions Magazine since the year 2000. For this, we carried out a bibliographical research, in which the following keywords: "play", "playing", "game" and "child education" are searched for in the "title", "abstract" and "keywords" search fields. Twenty one articles were found and the results indicated that the subjects most approached in the scope of children's education are gender and teacher formation, also appearing themes related to: children's cultures; conceptions of childhood; rights of the child; children's toys; policies for early childhood education; and history of early childhood education. According to the articles, the theme of gender is present in the day by day of early childhood education and causes considerable controversy among educators who often do not know how to deal with gender stereotypes. We think that the school has a duty to guarantee a range of experiences that the family may not be able to offer, allowing the child to live a "time to happen" by playing, creating, expressing himself as freely as possible, living childhood in its multiplicity of senses, experiencing and experiencing itself as an active being in the society in which it lives.

Key-words: Play; Playing; Game; Child education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. O BRINCAR E AS LINGUAGENS CORPORAIS E ARTÍSTICAS: dos saberes compartilhados na formação em pedagogia ao contexto da educação infantil	05
3. PANORAMA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA PRO-POSIÇÕES: o brincar, a brincadeira e o jogo na educação infantil.....	10
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	20

Das Utopias

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana (2007, p.38)

1. INTRODUÇÃO

As memórias mais vivas que tenho de minha infância estão relacionadas às brincadeiras, geralmente as que aconteciam durante o recreio escolar e muitas vezes organizadas pelas próprias crianças, tais como: pular corda, pique-esconde, pega-pega, elástico, queimada e rouba bandeira.

Minha relação com a escola teve altos e baixos, creio que assim como muitas pessoas. As lembranças do ensino fundamental são mais escassas, mas me recordo de quase ter reprovado em matemática na 8ª série (atual 9º ano), o que fez com que tomasse mais gosto pelos estudos e passasse para o ensino médio mais dedicada. Nesse período, mais do que ser reconhecida pelos colegas e professores como boa aluna, eu acreditava ser importante dominar os conteúdos e ajudar aqueles que tinham dificuldade. Com isso, a descoberta do gosto pelo conhecimento modificou a forma como os meus colegas me enxergavam e, conseqüentemente, a forma como eu me via, com estímulo a continuar estudando.

Apesar dessa dedicação na maioria das aulas, eu era muito desajeitada quando se tratava de esportes, e por isso, não gostava tanto das aulas de educação física, nas quais os esportes praticados eram sempre o futebol, o handebol e o vôlei. Muitas vezes, nessas aulas, eu optava por jogar xadrez. Minha experiência com a educação física remete a tantas outras como foi abordado por Ayoub (2005) em seu estudo sobre as “Memórias da educação física escolar”.

Após dúvidas em relação aos cursos que iria prestar vestibular, ingressei na graduação em Pedagogia e logo me identifiquei com a área. No segundo ano, ao iniciar estágio remunerado em uma escola, descobri paixão por este contexto, pelas crianças e pelas relações de ensino e aprendizado. Neste contexto, os textos e teorias discutidos na universidade faziam mais sentido, e as conversas com as professoras da escola e da graduação permitiam-me refletir sobre a prática teorizada e a teoria praticada.

No primeiro ano de minha formação, tive a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), sob supervisão do professor Rogério Moura. Durante o projeto, fizemos leituras a respeito da formação de professores e assim pude modificar a minha forma de ver a formação docente.

O PIBID recebia estudantes da pedagogia, dança, biologia e filosofia. A interação com pessoas de cursos diferentes proporcionava discussões muito ricas com vários pontos de vista

sobre um mesmo tema em função dos modos de pensar diversos que cada estudante trazia dos seus institutos. Algumas reuniões começavam com atividades corporais conduzidas pelo professor Rogério, outras eram dirigidas pelos colegas da dança com aulas de Hip Hop. Apesar da estranheza inicial, ao longo do projeto aprendi a gostar destas práticas e com o estudo de autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2010), passei a compreender a importância delas para a formação docente e produção de conhecimento.

Este projeto contribuiu na minha formação de modo a proporcionar as primeiras experiências em sala de aula, com o exercício de me planejar para uma aula e de me apresentar diante de turmas com trinta alunos em média. Com uma proposta de aula, que podia ou não ser aceita, eu devia encarar quando eles não gostavam da atividade e tentar trazer algo melhor na semana seguinte. Foi no Pibid também que eu despertei interesse pelas discussões a respeito da dança e do corpo na educação. Por isso, cursei antecipadamente a disciplina obrigatória “Educação, Corpo e Arte”.

Esta disciplina, ministrada pela professora Márcia Strazzacappa, foi muito importante em minha formação. Nela, tive contato com conhecimentos que envolviam danças circulares, jogos teatrais, dinâmicas vocais, brincadeiras, massagens, em atividades individuais e em grupos. Pudemos explorar os diferentes materiais disponíveis como colchonetes, bastões de madeira, pequenas e grandes bolas, e pude perceber que cada material apresentado aos alunos era novo; pode ser que a criança já o conheça, mas nunca tinha experimentado aqueles materiais daquele modo. Após cada aula, sempre havia espaço para discussão, no qual os alunos e alunas relatavam como se sentiram naquela atividade e como tinha sido a experiência naquele dia. O contato com diferentes vivências me despertou para reflexões sobre a importância de se tematizar o corpo nos cursos de formação de professores, para que estes compreendam que a criança aprende de diversas formas e que as práticas corporais também são uma possibilidade de sentir, pensar, agir e produzir conhecimento na sala de aula.

A disciplina eletiva “Educação Estética, Cultural e Política”, também ministrada pela professora Márcia Strazzacappa, ajudou-me a refletir ainda mais a respeito da formação docente e a cultura na escola. A partir da leitura de textos como os de Dewey (2010) e de Carbonell (2010), pude perceber que nossa formação não fica restrita apenas ao contexto da escola e da universidade: ela acontece o tempo todo, por meio de nosso contato com o mundo, em diferentes

culturas, frequentando espaços diversos como teatro e cinema, convivendo socialmente com outras pessoas. Essas experiências ao longo da vida também nos educam esteticamente e, como professores/as, compartilhamos nossas vivências, sensações e conhecimentos corporais e artísticos para os/as alunos/as em sala de aula. Estas disciplinas ajudaram-me a compreender os tempos e espaços dos/as alunos/as, que estão conhecendo o mundo à sua volta.

O início de minha prática profissional numa instituição escolar se deu em 2013, quando ingressei como estagiária, passando para auxiliar de classe (no período da manhã com crianças de dois anos e à tarde com crianças de quatro anos, que continuam na escola no contra-turno) e como professora de uma turma do período integral na educação infantil.

Refletindo sobre minha própria prática, percebo situações que me inquietam, por exemplo, o controle e disciplinamento das crianças como medida adotada para facilitar o trabalho das professoras. Parece ser mais fácil mantê-las sentadas enquanto esperam alguma coisa, sejam os colegas terminarem de comer, de escovar os dentes, a professora chegar na entrada, a mãe na saída. Apesar de ser uma questão de organização, a maioria das professoras fica incomodada quando as crianças permanecem inquietas em determinadas situações, esquecendo que isso faz parte do comportamento delas. A curiosidade e agitação são parte do desenvolvimento das crianças, da vontade de conhecer, experimentar, tocar, morder, sentir o gosto e tudo isso também faz parte do aprendizado na educação infantil. Será que não estamos privilegiando as crianças que conseguem ficar mais quietas e imóveis em detrimento das mais agitadas? Existe um bom comportamento? Será que estamos querendo padronizar o comportamento das crianças desde a educação infantil?

Minha inserção no campo profissional da Educação Infantil levantou e tem levantado muitas inquietações, algumas das quais ajudaram a definir a temática do presente TCC. Optamos por realizar, no momento, apenas uma pesquisa bibliográfica que poderá servir de base para aprofundamentos futuros. O objetivo do levantamento é de traçar um panorama dos artigos relacionados à temática do brincar, da brincadeira e do jogo na educação infantil publicados na Revista Pro-Posições. A escolha por esta revista justifica-se por sua relevância e tradição histórica na discussão de temáticas relacionadas à infância e à educação infantil, assuntos importantes tanto na formação inicial de professores quanto na atuação profissional, e igualmente

pelo fato de ser um periódico com avaliação Qualis Capes A1 de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp.

O TCC está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, compartilhamos algumas reflexões gerais sobre o brincar e as linguagens corporais e artísticas na formação em pedagogia e no contexto da educação infantil; no segundo capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica realizada, a fim de trazer um panorama das produções relacionadas à temática do brincar, da brincadeira e do jogo na educação infantil; em seguida, tecemos algumas considerações finais apontando para a necessidade de que os estudos e pesquisas realizados na universidade possam circular de forma mais efetiva no contexto da atuação profissional.

2. O BRINCAR E AS LINGUAGENS CORPORAIS E ARTÍSTICAS: dos saberes compartilhados na formação em pedagogia ao contexto da educação infantil

De acordo com as perspectivas desenvolvidas por Tardif (2010) e Nóvoa (1992), podemos pensar na formação das/os professoras/es¹ que atuam na educação infantil. Esta formação não se resume à universidade ou à experiência em sala de aula, mas está relacionada a uma gama de saberes aos quais as professoras têm acesso ao longo da vida.

Para Tardif (2010, p.63), os saberes docentes são plurais e podem ser classificados em: “saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”. Desta forma, podemos compreender as diferentes fontes que constituem a identidade do professor como um ser em constante movimento, carregado de histórias e singularidades.

Pesquisando histórias de vida de professores, Nóvoa (1992) destaca a pessoa do professor e a construção da sua identidade docente como um processo que acontece ao longo da formação universitária e de sua atuação profissional. Este autor afirma que “Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de *ser professor*” (NÓVOA, 1992, p.15). Nesse sentido, a construção do processo de identidade docente é sustentada pela forma como cada um significa os princípios, valores e projetos, como cada um se sente melhor na sala de aula e pelo caráter reflexivo da profissão diante das dificuldades e da própria ação pedagógica.

Pensando na educação infantil, a brincadeira, o jogo e as linguagens corporais e artísticas também devem ser contempladas na formação das/dos profissionais que irão trabalhar com crianças (AYOUB, 2001; STRAZZACAPPA, 2001; FONTANA, 2002; ALANEN, 2010).

¹ Quando nos referirmos às/aos profissionais que atuam na educação infantil, utilizaremos o gênero feminino já que esse espaço é ocupado majoritariamente por mulheres.

Porém, os cursos de formação em pedagogia abordam prioritariamente em seus currículos a linguagem verbal, com ênfase na leitura e escrita. Por conta disso, podemos considerar que o/a professor/a restringe sua atuação docente, pelo fato de desconhecer a relevância de uma abordagem mais abrangente, revelando uma possível falha na formação acadêmica deste/a profissional e, assim, a atuação pedagógica torna-se “deficitária” devido à falta de conhecimentos.

Para Strazzacappa (2001), um dos caminhos possíveis para enfrentar esse problema seria a introdução de disciplinas que tenham como principal foco as linguagens corporais e artísticas nos cursos de pedagogia e licenciatura. Como acontece na Faculdade de Educação da Unicamp, os alunos e alunas têm em sua grade curricular uma disciplina obrigatória, intitulada “Educação, Corpo e Arte”, na qual são exploradas as mais diversas linguagens, como citado na introdução. Mesmo sendo apenas um semestre, com aulas semanais, são proporcionadas experiências significativas que se refletirão na prática profissional. Além disso, “Ficou mais evidente que trabalhar com os professores é importante não apenas para a formação destes (e para o bem estar dos mesmos, evidentemente), mas também que o corpo do professor funciona como modelo para o aluno” (STRAZZACAPPA, 2001, p.77).

A forma como cada um é afetado por esses conhecimentos é diferente, e o processo de formação de professores/as precisa proporcionar experiências artísticas e culturais significativas, que encantem os/as professores a ponto de quererem encantar seus alunos e alunas também, pois conforme Desgranges, citado por Strazzacappa (2012, p.9), “[...] é preciso educar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados”.

Ao refletir sobre as relações que se dão no âmbito escolar, Snyders (1993) afirma que o professor deve ter alegria em ensinar e contagiar seus alunos com essa alegria. Para ele, a relação construída com o professor é fundamental para os sentimentos que o aluno irá nutrir pela matéria, ou pela escola, pois é a partir das vivências escolares e da mediação que se constrói conhecimento. Portanto, o desafio consiste em buscar uma ação docente na qual o/a professor/a, além de dominar o conteúdo da matéria, seja capaz de proporcionar para seus alunos e alunas uma relação de prazer com o conhecimento, fazendo-os sentirem-se capaz de aprender. Nessa perspectiva, o/a professor/a pode ganhar o reconhecimento e a empatia dos/as alunos/as por conta

do processo de ensino-aprendizado que construiu com eles, sempre tendo em vista seu papel de mediador no difícil percurso de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Considero, desse modo, que professores e professoras são profissionais que estão em constante movimento, que se aperfeiçoam a cada nova aula, e todos os anos vivenciam relações diferentes com sujeitos diferentes, em situações totalmente complexas, e que exigem deles posturas diversas que se fundem em uma composição sempre instigante e contraditória entre os diferentes saberes que os/as constituem e que são compartilhados com seus alunos e alunas.

Proporcionar experiências em que o brincar e as linguagens corporais e artísticas estejam presentes na formação de professores é fundamental, sobretudo na formação em pedagogia, cujas/os profissionais irão atuar no contexto da educação infantil.

Ayoub (2001) traz algumas reflexões que dialogam com o que vimos discutindo anteriormente e enfatiza a importância de se trabalhar a linguagem corporal na educação infantil numa perspectiva lúdica. Para a autora,

[...] a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p.56-57).

Essas considerações vão ao encontro das orientações explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). De acordo com as Diretrizes, a educação infantil é um espaço de aprendizados múltiplos, que tem como princípios estéticos a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão por meio de diferentes linguagens, envolvendo o corpo, o gesto, a oralidade, a música e as artes em geral, proporcionando experiências e descobertas, as quais muitas crianças só terão acesso através da escola.

Sabe-se que, principalmente para as crianças pequenas, a escola é um espaço de novas vivências, que proporciona experiências que não seriam possíveis em outros contextos, como a

possibilidade de interagir com várias crianças da mesma idade (ou de idades próximas) e com adultos diferentes daqueles com os quais estão acostumadas.

Segundo Alanen (2010), os novos estudos sociais sobre a infância destacam que as crianças, diferentemente do que se pensava até então, atuam socialmente e participam da rede de relações com as pessoas e grupos que estão ao seu redor, enquanto brincam se relacionam com seus pares, experimentam papéis, significam e ressignificam o mundo à sua volta, produzindo cultura infantil. Sob essa perspectiva, a criança caracteriza-se como um ser social que interage e contribui na construção da sociedade, ao contrário do que se pensava anteriormente, quando se educava pensando nas crianças tão somente como os trabalhadores do futuro.

Pensar a criança como um ser social, remete-nos à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano consolidada por Vigotski. Desenvolvendo o conceito de plasticidade, Vigotski (2009) explicita que o cérebro humano possui a capacidade de adaptação e modificação conforme as situações vivenciadas. Dessa forma, as experiências marcam o nosso cérebro de acordo com a frequência que acontecem. A plasticidade nos permite conservar os conhecimentos e os reelaborar, combinados a outras formas de saber, a isso o autor chama criatividade. Por isso, podemos dizer que ninguém cria nada sozinho, pois tudo que criamos dialoga com alguma coisa que alguém já havia pensado e com a combinação de outros elementos podemos chegar a algo novo.

Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas do meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação (VIGOTSKI, 2009, p.13).

Ainda conforme Vigotski (2009), a imaginação e a experiência se relacionam mutuamente de três formas. Na primeira, como já foi dito anteriormente, uma serve à outra por meio das vivências, conservadas ao longo da vida que se combinam e se tornam criatividade. Na segunda, a experiência serve à imaginação, pois por meio de uma notícia ou do relato de alguém, eu posso experienciar, tomar conhecimento daquilo que me foi relatado. Em terceiro, refere-se a experiências vividas por meio da imaginação. O medo é um exemplo de sentimento que, por

vezes, nos faz vivenciar algo que não é real, quando por meio de uma camiseta pendurada no escuro enxerga-se um fantasma ou uma outra pessoa no quarto, fruto da imaginação.

Corsaro (2002) realizou uma pesquisa de campo em duas escolas de educação infantil da cidade Porto/Portugal, registrando o brincar das crianças. Na tentativa de se tornar para eles um adulto “diferente”, conquistando a confiança para participar das brincadeiras, observou no faz-de-conta a reprodução das falas das mães em uma brincadeira na qual as meninas se queixavam das malcriações dos “filhos”, dos abusos do “marido” e da dependência de um serviço de transporte coletivo para levar as crianças para passear, o que sugeria a condição financeira das crianças e as situações que vivenciavam em casa.

No entanto, a produção de cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser vista como uma reprodução interpretativa, de acordo com a noção de dualidade da estrutura de Giddens (CORSARO, 2002, p.114).

Segundo Corsaro (2002), a interação entre as crianças promove a produção de cultura de pares, e facilita a socialização, o desenvolvimento cognitivo e linguístico. No brincar sociodramático, por meio do faz-de-conta, dos contos literários e da fantasia, as crianças são capazes de relacionar suas vivências familiares e sociais, imaginando uma outra realidade. A reprodução interpretativa no brincar das crianças é possibilitada pela plasticidade do cérebro e pela sua capacidade de conservar experiências anteriores. O brincar na escola, proporciona, além de um momento de fantasia, a interação entre crianças diferentes, com vivências diversas, portanto, é um momento rico de trocas de experiência entre elas.

Diante do que foi exposto neste capítulo, reconhecemos e reafirmamos, mais uma vez, a necessidade e relevância de que os saberes relacionados ao brincar no contexto de diferentes linguagens (incluindo as corporais e artísticas) sejam efetivamente estudados nos cursos de formação em pedagogia.

3. PANORAMA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA PRO-POSIÇÕES: o brincar, a brincadeira e o jogo na educação infantil

Neste estudo, foi realizado um panorama dos artigos relacionados à temática do brincar, da brincadeira e do jogo na educação infantil publicados na Revista Pro-Posições, de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp. Justificamos a escolha por esta revista devido à sua tradição histórica na discussão de temáticas relacionadas à infância e à educação infantil, assuntos importantes para a formação de professores e sua atuação profissional.

A Pro-Posições, criada em 1990, possui grande relevância acadêmica na área de ciências da educação, e é avaliada com conceito A1 pelo sistema Quali Capes. Suas publicações contribuem como importante fórum de discussão a respeito de novas pesquisas e abordagens teóricas que envolvem a educação em interlocução com diferentes áreas de conhecimento, por meio de artigos, ensaios e revisões bibliográficas, publicados quadrimestralmente em seu endereço eletrônico².

Delimitamos como período para a realização da pesquisa bibliográfica os artigos publicados a partir do ano de 2000. Nos campos de busca “título”, “resumo” e “palavras-chave”, foram pesquisados os seguintes descritores: “brincar”, “brincadeira”, “jogo” e “educação infantil”, conforme quadro 1, que descreve a quantidade de textos encontrados em cada busca.

Quadro 1 - Quantidade de artigos de acordo com os descritores

PALAVRAS-CHAVE	RESUMO	TÍTULO	DESCRIPTOR
1	1	2	Brincar
1	1	1	Brincadeira
0	12	1	Jogo
19	2	16	Educação infantil

² Para maiores informações sobre a Pro-Posições, consultar:
<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/atual>

Nessa primeira etapa, foi feita uma leitura dos resumos dos artigos e constatamos que, apesar de abordarem temas importantes para a educação, alguns textos não tinham a educação infantil como foco, e por isso não foram analisados nas próximas etapas do trabalho. Foram selecionados, então, um total de 21 artigos, conforme quadro 2, que apresenta o número de artigos publicados por ano.

Quadro 2 – Quantidade de artigos publicados por ano

QUANTIDADE	ANO DAS PUBLICAÇÕES
2	2002
7	2003
1	2004
3	2005
2	2006
2	2008
3	2009
1	2013

No quadro a seguir, apresentamos uma relação com a referência completa de cada artigo.

Quadro 3 – Artigos por ano de publicação

REFERÊNCIA DOS ARTIGOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Governando a Subjetividade: a Constituição do Sujeito Infantil no RCN/EI. Pro-Posições , v. 13, n. 1 (37), jan/abr, 2002. KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: Para retomar o debate. Pro-Posições , v.13, n. 2 (38), maio/ago, 2002.	2002
ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições , v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003. CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. Pro-Posições , v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003. CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. Pro-Posições , v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003. FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. Pro-Posições , v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.	2003

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-Posições , vol. 14, n. 1 (40), jan/abr, 2003. SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. Pro-Posições , v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003. WADA, Maria José Pigueiredo Avila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. Pro-Posições , v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.	
ARENHART, Denise. A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST. Pro-Posições , v. 15, n. 1 (43), jan/abr, 2004.	2004
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. Pro-Posições , v. 16, n. 3 (48), set/dez, 2005. SILVA, Anamaria Santana da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. Pro-Posições , v. 16, n. 2 (47) - maio/ago, 2005. TOASSA, Gisele. O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. Pro-Posições , v. 16, n. 1 (46), jan/abr, 2005.	2005
AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. Pro-Posições , v. 17, n. 3 (51), set/dez, 2006. OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; CARDOSO, Beatriz Roberto de Lima. Políticas municipais de formação contínua de professores para a educação infantil: estudo de caso. Pro-Posições , v. 17, n. 1 (49), jan/abr, 2006.	2006
FILHO, Altino José Martins. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. Pro-Posições , v. 19, n. 1 (55), jan/abr, 2008. KISHIMOTO, T. M. OTO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. Pro-Posições , v. 19, n. 3 (57), set/dez, 2008.	2008
ABRAMOWICZ, A. LEVCOVITZ, D. RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições , v. 20, n. 3 (60), set/dez, 2009. p. 179-197. CAMPOS, Rosania, CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. Pro-Posições , v. 20, n. 1 (58), jan/abr, 2009. p. 207-224 ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. Pro-Posições , v. 20, n. 2 (59), maio/ago. 2009. p. 167-184.	2009
PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem melhor a gente ser grande. Pro-Posições , v. 24, n. 1 (70), jan/abr, 2013. p. 139-157	2013

Após a leitura dos 21 artigos, foi possível identificar as seguintes temáticas que foram abordadas: relações de gênero, formação de professores, culturas infantis, cirandas infantis, políticas para a educação infantil, direitos da criança e história da educação infantil. Conforme quadro 4, alguns temas são abordados com maior frequência nos artigos, como as relações de gênero e formação de professores.

Quadro 4 - Temas abordados nos artigos

QUANTIDADE DE ARTIGOS	TEMAS
7	Relações de gênero
5	Formação de professores
2	Culturas infantis
2	Concepções de infância
2	Direitos da criança
1	Cirandas infantis
1	Políticas para a educação infantil
1	História da educação infantil

Embora alguns artigos tenham abordado mais de uma temática, optamos por classificá-los em apenas um dos temas acima descritos, sendo aquele de maior enfoque.

Também consideramos relevante destacar os autores mais citados nesses artigos, o que nos permite ampliar o olhar para as abordagens teóricas que estão mais presentes. O critério utilizado para esta seleção foram os autores referenciados em mais de 3 artigos.

Quadro 5 – Autores/as mais citados nos artigos

QUANTIDADE DE ARTIGOS EM QUE FORAM CITADOS	AUTORES/AS
10	Ana Lúcia Goulart de Faria
9	Fúlvia Rosemberg
6	Guacira Louro
6	Joan Scott
4	Tizuko M. Kishimoto
3	Lev Vigotski
3	Michel Foucault

3	Sônia Kramer
3	Daniela Finco

Como pudemos constatar nesta pesquisa, o assunto mais abordado nos artigos quando se trata de educação infantil, brincadeira e brincar, são as discussões sobre gênero, sobre as quais iremos tecer algumas reflexões.

No contexto escolar, esse é um tema que ainda causa bastante polêmica entre as educadoras; mesmo quando fingimos que ele não existe, o tema está ali, no dia-a-dia da educação infantil, uma vez que os estereótipos de gênero que estão presentes na sociedade e na indústria de brinquedos para crianças e que são trazidos de casa, acabam sendo frequentemente reforçados nas brincadeiras propostas pela professora, na escolha entre qual a cor do papel será dado para as meninas e para os meninos, nos olhares quando alguma menina decide se fantasiar de “Batman” ou algum menino quer vestir a fantasia da “Fada Sininho”.

Por isso as discussões sobre gênero na escola são atuais e se fazem importantes na construção de uma sociedade mais igualitária. Segundo Kishimoto e Oto (2008), os estereótipos de gênero podem ser construídos através dos brinquedos apresentados para as crianças. Os brinquedos considerados para o público masculino, ou seja “brinquedos de menino” representam o mundo externo ou do trabalho: carrinhos, super-heróis, bolas. Da mesma forma, os brinquedos e brincadeiras “de menina” representam a delicadeza e o cuidado com a casa e com os filhos: bonecas, panelinhas, casinha. Ainda de acordo com estas autoras é preciso deixar que as crianças brinquem, escolham os brinquedos que desejarem, pois determinar brinquedos “de menino” ou “de menina” pode influenciar diretamente nas visões de profissão para mulheres e para homens.

Para Auad (2006) e Sayão (2003), a dualidade feminino/masculino é uma construção social histórica, cuja diferenciação se faz a partir do sexo biológico, das características anatômicas corporais, e do gênero, construção social que tenta identificar/classificar os comportamentos humanos. Assim, qualquer comportamento ou hábito que fuja às regras impostas socialmente, através do gênero, é considerado estranho. Essas categorizações genéricas estão em todas as relações e espaços, e constituem-se de formas diferentes em cada lugar e em

cada cultura. Sendo assim, influenciam inclusive na forma como as crianças são educadas, e consequentemente, na escola.

Nessa perspectiva logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vai marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social derivando daí todas as outras construções (SAYÃO, 2003 p.71).

Finco (2003) afirma que as crianças, principalmente as menores, não têm esses estereótipos internalizados, já que isso é uma preocupação dos adultos por conta de uma polarização entre os universos feminino e masculino que está presente em nossa sociedade, afetando as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas. Há também a preocupação com a sexualidade, porém, a brincadeira e o brinquedo da criança não têm uma relação linear com a opção ou orientação sexual que a criança terá quando se tornar um adulto.

Os estereótipos de gênero são construções sociais e as brincadeiras infantis podem ter grande influência nas vivências da criança e na escolha da profissão que esta desejar seguir. Portanto, é preciso que a escola proporcione um contexto repleto de possibilidades que contribua para a ruptura dos estereótipos de gênero, encontrando modos de agir nos quais o ato de brincar seja pleno de possibilidades e experimentações, proporcionando descobertas e aprendizados que nos ajudem a desconstruir preconceitos.

Consideramos relevante mencionar que ainda somos fruto de uma sociedade cujo pensamento é estereotipado e dual, e para a qual tudo que foge de uma visão binária causa estranhamento.

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, 64-65).

Desta forma, a escola aparece como um espaço em que geração, classe, raça e gênero entram em conflito, por isso se mostra necessário o debate e a problematização das práticas.

Louro (1997, p.63) destaca ainda que a “fabricação do sujeito” é um processo que se dá de forma lenta e discreta, e sendo a linguagem constitutiva dos sujeitos, é preciso cuidado com a naturalização de algumas atitudes e posturas na sala de aula, que reafirmem nas crianças os preconceitos arraigados na sociedade.

Ao realizar um mapeamento da educação sexual na educação infantil na cidade de São Paulo, Cruz (2003) entrevistou profissionais que atuam na orientação, supervisão e formação de professores. Para eles, a sexualidade é um assunto que preocupa as professoras, porém, consideram os problemas relatados por essas profissionais comuns para a faixa etária. A masturbação, os beijos, os jogos amorosos, o levantar a saia e as curiosidades das crianças sobre assuntos relacionados à sexualidade, foram citados como algumas das preocupações das profissionais da educação infantil. A autora constata que, apesar de ser uma questão presente no cotidiano escolar, as professoras em geral não se sentem preparadas para lidar e não a consideram prioridade, tendo em vista demais problemas enfrentados nas instituições.

Ainda para Cruz (2003), a educação sexual deveria fazer parte da formação continuada para professoras da educação infantil; no entanto, há uma série de preconceitos carregados por elas, que as impedem de tratar o tema com a devida importância. A realização de um trabalho voltado para a sexualidade é impedido por uma hierarquização dos conteúdos, pois se considera que conhecimentos em matemática e em português são mais importantes para a formação individual de uma criança, do que o conhecimento sobre o próprio corpo.

O pano de fundo compartilhado entre todos os entrevistados é a busca de superação de modelos bipolarizados de papéis de gênero. É possível afirmar, então, que entre os formadores de educadoras entrevistados, a perspectiva da igualdade de oportunidades entre os sexos é uma meta a ser atingida, devendo constituir um tema relevante na formação da educadora infantil (CRUZ, 2003, p.109).

Meninos e meninas têm formas distintas de brincar e se relacionar; ao utilizar os mesmos brinquedos, o fazem de formas diferentes, como apontou Kishimoto e Oto (2008), em sua pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras em uma brinquedoteca da Universidade Estadual de São Paulo. Cipollone (2003), também observou diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas quanto à afetividade; segundo ela, as crianças do sexo feminino tendem a serem mais cooperativas e comunicativas umas com as outras, sendo mais flexíveis às opiniões alheias

quando comparadas ao sexo oposto, o que cria um desequilíbrio quando se juntam no mesmo grupo para brincar, pois os meninos têm mais necessidade que as meninas de impor suas ideias.

Contudo, considero importante analisar que as mulheres são expressiva maioria no ambiente educacional, principalmente quando se trata de instituições de educação infantil, em que praticamente não há homens; ou seja, em geral, nossa sociedade delega a educação das crianças às mulheres, tanto na escola, quanto no ambiente doméstico, o que nos leva a pensar sobre a desvalorização da profissão docente, tanto no que diz respeito à formação quanto às questões salariais. Louro (1997) destaca que esta relação da docência com o sexo feminino é histórica, pois era uma profissão destinada às “solteironas” (p.97), mulheres que não se casaram e nem tiveram filhos, que através do trabalho encontram uma forma de exercer sua vocação, sendo assim são destinadas a dedicar seu tempo a essa tarefa que se aproxima da maternidade.

Wada (2003) afirma que o cuidar, palavra - chave quando se fala em educação infantil, é uma ação que as professoras e auxiliares podem aprender em casa, nas atividades como mãe, irmã, prima ou na observação da prática de outras professoras, e por isso mesmo as diferenças de ordem racial, social e de formação não implicam em uma diferenciação das práticas dessas profissionais. No curso de Pedagogia são ensinadas metodologias para serem transmitidas na sala de aula, em disciplinas que possuem conhecimentos sistematizados e que, na sua maioria, são voltadas para a atuação junto ao ensino fundamental. As poucas aulas sobre educação infantil são de base teórica e para discussão sobre legislação. Wada (2003, p.62) refere-se à “positividade” feminina como uma capacidade que as mulheres possuem para compreender a infância, pois desde pequenas somos expostas a situações, em que as relações pessoais estão mais evidentes e, por isso, somos maioria no ambiente educacional de crianças pequenas, ao passo, que os homens destacam-se neste cenário a partir do ensino fundamental, quando as crianças são maiores, mais independentes, e a relação com o cuidar diminui.

Em dois terços dos projetos analisados, a formação pedagógica geral ocupa de 50% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diferem desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança (KISHIMOTO, 2005, p.184).

Kishimoto (2005) afirma que o problema está na formação docente e que os cursos de pedagogia assumem uma elevada abrangência por formar professores para atuar com idades muito discrepantes, além das formações específicas para as habilitações (gestão e educação especial). Sendo assim, sobra pouco tempo para pensar a criança pequena em sua especificidade. A educação infantil requer das professoras uma integração entre as áreas de conhecimento e um domínio das linguagens expressivas para adentrar o universo infantil. A partir das linguagens, da cultura e das artes é possível mostrar para as crianças, possibilidades de ser e estar no espaço, incentivando-as a criar, a conhecer e aprender sobre coisas do seu interesse.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do panorama realizado na revista Pro-Posições, foi possível compreender como as pesquisas realizadas na universidade ajudariam no cotidiano da escola e na reflexão sobre as questões pedagógicas que, muitas vezes, resolvemos espontaneamente, mas que mereceriam um pouco mais de cuidado, principalmente quando se trata da temática de gênero, que ainda hoje gera polêmica entre as professoras e que foi abordada anteriormente.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p.180), defendem a ideia de infância como experiência, que atravessa os limites da idade, ou seja,

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer.

Sendo assim, na escola temos o dever de garantir uma gama de experiências que provavelmente a família não tenha a possibilidade de oferecer, conforme salientamos anteriormente. Possibilitar uma experiência de qualidade para a criança significa permitir que ela viva um “tempo do acontecer”, brincando, criando, expressando-se da forma mais livre possível, sem que tenhamos uma preocupação com o adulto que a criança será no futuro; significa permitir que a criança viva a infância em sua multiplicidade de sentidos, experimentando e experimentando-se como um ser atuante na sociedade em que vive.

A preocupação dos pais e de uma parcela de educadores com o devir, com o adulto que a criança virá a ser daqui a alguns anos, preparando-os para o futuro, tira das crianças momentos importantes de fruição e de brincadeira, fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da socialização e da experimentação de papéis, substituindo-os por uma escolarização precoce, que ignora as necessidades da criança de se expressar, experimentar e criar.

A infância é um momento único e as crianças poderão se desenvolver de forma mais plena se as deixarmos brincar na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003. p. 13-24
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3 (60), set/dez, 2009. p. 179-197
- ALANEN, Leena. Teoria do bem estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set/dez, 2010. p. 751-775
- AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51), set/dez, 2006.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n.4, p.53-60, 2001.
- AYOUB, Eliana. Memórias de educação física escolar. **Anais do XIV CONBRACE**. Porto Alegre, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CARBONELL, Sonia. **Educação estética para jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.
- CORSARO, Willian A. A reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FINCO, Daniela. 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.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Iara Maria de; RUBIO, Kátia. (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), set/dez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OTO, Andréia Tieni. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 209-223, set/dez, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

QUINTANA, Mário. **Quintana de bolso**: rua dos cataventos & outros poemas. Coautoria de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Editores, 2007.

NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril/2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Invertendo o jogo: A arte como eixo na formação de professores. In: **Anais da 35ª reunião anual da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012.

VIGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

WADA, Maria José Pigueiredo Avila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set/dez, 2003.